Transformation des pratiques éducatives

La recherche sur l'inclusion scolaire

COLLECTION ÉDUCATION-RECHERCHE

Sous la direction de
CARMEN DIONNE
NADIA ROUSSEAU

Presses
de l'Université
du Québec

Transformation des pratiques éducatives

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, Carmen Dionne et Nadia Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450
Québec (Québec) G1V 2M2
Téléphone : (418) 657-4399 · Télécopieur : (418) 657-2096
Courriel : puq@puq.uquebec.ca · Internet : www.puq.ca

Diffusion / Distribution :

CANADA et autres pays
DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.
845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) G7A 3S8
Téléphone : (418) 831-7474 / 1-800-859-7474 • Télécopieur : (418) 831-4021

FRANCE
AFPU-DIFFUSION
SODIS

BELGIQUE
PATRIMOINE SPRL
168, rue du Noyer
1030 Bruxelles
Belgique

SUISSE
SERVIDIS SA
5, rue des Chaudronniers,
CH-1211 Genève 3
Suisse

DANGER
LE PHOTOCOPILLAGE TUE LE LIVRE

La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, Carmen Dionne et Nadia Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Collection ÉDUCATION-RECHERCHE

Transformation des pratiques éducatives

La recherche sur l'inclusion scolaire

Sous la direction de
CARMEN DIONNE
NADIA ROUSSEAU

2006

Presses de l'Université du Québec
Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Québec (Québec) Canada G1V 2M2

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, Carmen Dionne et Nadia Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives Canada

Vedette principale au titre :

Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire

(Collection Éducation-recherche ; 23)
Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-7605-1432-3

1. Intégration scolaire. 2. Enfants handicapés – Éducation.
3. Enfants en difficulté d'apprentissage – Éducation.
I. Dionne, Carmen, 1964- . II. Rousseau, Nadia, 1968- . III. Collection.

LC1200.T72 2006 371.9'046 C2006-940353-8

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada
par l'entremise du Programme d'aide au développement
de l'industrie de l'édition (PADIÉ) pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible
avec l'aide financière de la Société de développement
des entreprises culturelles (SODEC).

Mise en pages : INFO 1000 MOTS INC.

Couverture : RICHARD HODGSON

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2006 9 8 7 6 5 4 3 2 **1**

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés
© 2006 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 2e trimestre 2006
Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada
Imprimé au Canada

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, Carmen Dionne et Nadia Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

TABLE DES MATIÈRES

Introduction **Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion préscolaire et scolaire** 1
Carmen Dionne et Nadia Rousseau

Chapitre 1 **De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion** 7
Raymond Vienneau

1. De l'intégration scolaire à la pédagogie de l'inclusion . 10
   1.1. L'intégration scolaire 10
   1.2. La pédagogie de l'inclusion 13
   1.3. Un modèle d'inclusion totale 15
2. La dimension pédagogique de l'inclusion 17
   2.1. Les pratiques actualisantes 19
   2.2. Les interventions spécialisées 24

Conclusion 27

Bibliographie 28

Chapitre 2 **L'évolution des perceptions chez des enseignants qui intègrent des élèves ayant une déficience intellectuelle** 33
Diane Gauthier et Jean-Robert Poulin

1. Le changement dans les pratiques des enseignants 35
2. Développement des compétences en matière d'apprentissage coopératif 40
3. Méthodologie 42
   3.1. Échantillon 43
   3.2. Intervention 43

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

3.3. Les rencontres préparatoires à la conception et à la réalisation des situations d'enseignement-apprentissage 44

4. La conception et la réalisation des situations d'enseignement-apprentissage et les choix didactiques des enseignants 45

5. Analyse de l'enregistrement des activités 47

6. Analyse des résultats 48
6.1. La première année de l'expérimentation 48
6.2. La deuxième année de l'expérimentation 53

Conclusion 56

Bibliographie 57

Chapitre 3 **Conditions favorisant l'inclusion scolaire : attitudes des enseignantes du primaire** 63
Stéphanie Bélanger

1. Définition d'intégration, d'inclusion et d'attitude 67
1.1. Intégration scolaire 67
1.2. Inclusion scolaire 67
1.3. Pourquoi utiliser le terme « inclusion » ? 68
1.4. Attitudes 69

2. Objectifs de recherche 69

3. Méthodologie 69
3.1. Échantillonnage 70
3.2. Instruments de recherche 70
3.3. Collecte des données 72
3.4. Traitement et analyse des données 73
3.5. Limites de la recherche 74

4. Résultats et discussion 74
4.1. Modification de l'enseignement 74
4.2. Collaboration entre les enseignantes 77
4.3. Collaboration entre l'enseignante et l'orthopédagogue 78
4.4. Formation nécessaire à l'implantation de l'inclusion scolaire 79
4.5. Soutien des parents 80
4.6. Ajout de ressources humaines 81

Conclusion 82

Bibliographie 83

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Annexe – Questionnaire d'évaluation des attitudes des enseignantes relatives à l'inclusion scolaire 88

Chapitre 4 **La participation sociale de l'enfant en situation de handicap dans sa communauté : le point de vue des parents** 91
Gisela Chatelanat, Britt-Marie Martini-Willemin et Paula Beckman

1. Rapprochement de deux études 95
   1.1. Principaux buts des deux études 96
   1.2. Population et outils méthodologiques des deux études 98
   1.3. Perspective écosystémique. 101
2. Résultats des deux études et leur discussion 102
   2.1. Au niveau du macro- et de l'exosystème. 103
   2.2. Au niveau du méso- et du microsystème 105

Conclusion. 106

Bibliographie. 107

Chapitre 5 **Évaluation de l'école dans son ensemble et inclusion : comment les participants des écoles élémentaires perçoivent-ils leur communauté d'apprentissage ?** 112
Judy Lupart, Jessica Whitley, Janine Odishaw et Linda McDonald

1. Lacunes et limites du système d'éducation actuel. 115
   1.1. Écoles. 116
   1.2. Élèves. 116
   1.3. Démarches antérieures pour résoudre ces problèmes. 117
2. Programme Actively Building Capacity for Diversity (ABCD) 118
   2.1. Description et mise en œuvre du projet. 119
   2.2. Échantillon 123
   2.3. Analyse 123
3. Résultats pour l'ensemble des groupes de participants. 124
   3.1. Travailler ensemble 124
   3.2. Accès aux ressources. 129
   3.3. Intimidation 132

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

3.4. Attitudes à l'égard de l'inclusion 133
3.5. Climat scolaire 136

Conclusion. 139

Bibliographie. 140

Chapitre 6 **Des périodes à risque pour des élèves à risque ?** 145
Georgette Goupil

1. Diverses définitions du concept de risque 148

2. Transitions 149
2.1. L'entrée à l'école 149
2.2. Transition entre le préscolaire et le premier cycle du primaire 151
2.3. Transition entre l'école primaire et l'école secondaire. 152
2.4. Transition entre l'école et la vie adulte. 153

3. Favoriser l'autodétermination. 154

Conclusion. 156

Bibliographie. 156

Chapitre 7 **Les méthodes d'évaluation de l'inclusion scolaire** 159
Giulia Balboni, Simona de Falco et Paola Venuti

1. Les questionnaires. 162
1.1. Questionnaires adressés aux enseignants 162
1.2. Questionnaires adressés aux parents 164
1.3. Questionnaires adressés aux élèves 165

2. L'enquête sociométrique 165
2.1. Les techniques de nomination et d'évaluation . . . 165
2.2. Le calcul des index sociométriques et l'établissement du sociogramme. 167

3. L'analyse du dessin. 168

4. L'observation systématique. 170
4.1. Les moyens utilisés pour la collecte des données : l'enregistrement audiovisuel et les méthodes « papier et crayon » 172
4.2. Le codage continu et les techniques d'échantillonnage 173
4.3. L'analyse des données 174

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

4.4. Pourquoi utiliser l'observation pour évaluer l'inclusion scolaire ? 175

Conclusion 176

Bibliographie 176

Chapitre 8 **Bien préparer l'arrivée de l'enfant ayant des besoins spéciaux à l'école : proposition d'outils de communication** 181
Sylvie Tétreault, Pauline Beaupré, Annie Pomerleau, Audrée Courchesne et Marie-Ève Pelletier

1. Préoccupations parentales en lien avec l'inclusion scolaire 184
   1.1. Formation du personnel et qualité du programme éducatif 184
   1.2. Services et ressources 184
   1.3. Relation avec les intervenants scolaires 185
   1.4. Vécu quotidien de l'enfant à l'école 185
2. Mise en place d'un partenariat plus étendu 186
3. Programme de préparation à l'inclusion et de soutien à la transition 186
4. Outils pour faciliter l'arrivée de l'enfant à l'école 188
   4.1. Calendrier d'action 188
   4.2. Portrait imagé de l'enfant 190
   4.3. Passage à la maternelle (PALM) 191
   4.4. Satisfaction des participants envers les outils 192
5. Recommandations 192

Conclusion 193

Bibliographie 194

Annexe I Calendrier d'action 198

Annexe II Pictogrammes pour transmission d'information 200

Annexe III Passage à la maternelle (PALM) 204

Chapitre 9 **Projet d'inclusion dans un centre de la petite enfance en utilisant une approche psychomotrice** 211
Stéphanie Fortier, Claude Dugas et Carmen Dionne

1. Inclusion au préscolaire et développement des habiletés sociales 214

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

1.1. La psychomotricité pour faciliter l'inclusion en milieu préscolaire 215
1.2. La psychomotricité et l'enfant ayant un handicap 216
1.3. L'importance du jeu dans le développement de l'enfant 218

2. Méthodologie 221
2.1. Sélection des sujets 221
2.2. Programme de stimulation psychomotrice 221
2.3. Collecte et analyse des données 224

3. Résultats et discussion 225
3.1. L'AEPS 225
3.2. Le suivi quotidien 227
3.3. L'entrevue semi-dirigée 229

Conclusion 231

Bibliographie 232

Chapitre 10 **Le développement de pratiques inclusives en milieu de garde** 235
Carmen Dionne, Francine Julien-Gauthier et Nadia Rousseau

1. Avantages de la participation des enfants handicapés en milieu de garde 237

2. Les obstacles à une pleine fréquentation des enfants handicapés en milieu de garde 238

3. Vers un modèle d'inclusion 241
3.1. Élaborer une politique de pleine participation de tous les enfants 242
3.2. Sensibiliser, former et outiller 243
3.3. Faire équipe pour l'inclusion 243
3.4. Partager des instruments communs d'évaluation, d'intervention et de suivi des progrès de l'enfant 245
3.5. Accompagner tous les enfants, dont les enfants handicapés 245
3.6. Participer au dépistage précoce des difficultés de développement 246
3.7. Préparer la transition entre les milieux de garde et l'école 246

Conclusion 247

Bibliographie 247

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Chapitre 11 **Accroître la résilience de l'enfant et de la famille : soutien familial et aide préscolaire** 253
Linda McDonald, Gerard M. Kysela, Jane Drummond, Darcy Fleming, Judy Lupart et Shelley L. Watson

1. Résilience de l'enfant et de la famille 257
2. Pratique axée sur la famille 258
3. La résilience conçue au moyen du modèle d'adaptation familiale 258
4. Méthode 260
   4.1. Participants 260
   4.2. Caractéristiques de la famille et des enfants 260
   4.3. Variables indépendantes 261
   4.4. Protocole d'intervention 262
   4.5. Protocole d'évaluation 262
5. Variables dépendantes 263
6. Analyse des données 264
7. Résultats 264
8. Discussion 272
   8.1. Répercussions sur la recherche 273
   8.2. Répercussions sur la pratique 274

Conclusion 276

Bibliographie 277

Chapitre 12 **Restructuration de l'organisation des enseignements au secondaire : la tâche globale comme soutien à la pédagogie inclusive** 281
Nadia Rousseau, Caroline Vézina et Carmen Dionne

1. Le CFER 284
2. Quelques précisions sur la tâche globale 285
3. La tâche globale comme soutien à l'implantation d'une pédagogie inclusive 286
   3.1. Première condition : développer une philosophie commune 287
   3.2. Deuxième condition : la direction doit s'investir, s'engager et faire preuve de leadership 288
   3.3. Troisième condition : promouvoir la diversité . . . 289

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

3.4. Quatrième condition : développer un programme de soutien 289
3.5. Cinquième condition : appliquer le plan stratégique 290
3.6. Sixième condition : développer et organiser un service d'aide aux intervenants scolaires 291
3.7. Septième condition : faire preuve de flexibilité 291
3.8. Huitième condition : évaluer et adopter des approches d'enseignement efficaces 292
3.9. Neuvième condition : célébrer les réussites 293
3.10. Dixième condition : être ouvert aux changements 294

Conclusion 294

Bibliographie 296

Postface 299

Notices biographiques 301

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

INTRODUCTION

Transformation des pratiques éducatives

La recherche sur l'inclusion préscolaire et scolaire

Carmen Dionne
Université du Québec à Trois-Rivières
carmen.dionne@uqtr.ca

Nadia Rousseau
Université du Québec à Trois-Rivières
nadia.rousseau@uqtr.ca

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

L'inclusion préscolaire et scolaire suscite de plus en plus d'intérêt dans la communauté universitaire internationale. Déjà, à la fin des années 1980 et au début des années 1990, on assistait à une augmentation importante du nombre de publications scientifiques états-uniennes traitant du passage de l'intégration « *mainstreaming* » à l'inclusion « *inclusive education* ». Cette préoccupation a trouvé écho dans plusieurs autres pays dont le Canada. Une préoccupation accrue s'est aussitôt manifestée par la publication de plusieurs écrits sur le sujet, par la tenue de nombreux congrès, colloques ou autres activités structurantes. Il n'en reste pas moins que cette pratique est encore trop peu documentée et comprise, et surtout mise en pratique dans toute sa complexité.

Cet ouvrage collectif est le résultat de la mise en commun de nos préoccupations à l'égard des pratiques éducatives en lien avec l'inclusion préscolaire et scolaire. La diversité disciplinaire des coauteurs contribue à enrichir les savoirs scientifiques indispensables sur le thème de l'inclusion.

En effet, la recherche scientifique est un partenaire important dans le développement, l'expérimentation et l'évaluation des pratiques. Cet ouvrage réunit donc divers regards sur un même thème. Il comprend 12 chapitres. Le premier chapitre rédigé par Raymond Vienneau de l'Université de Moncton au Nouveau-Brunswick, traite de ces pratiques dites actualisantes qui doivent être accompagnées d'interventions spécialisées afin de répondre de manière spécifique aux besoins éducatifs particuliers des élèves avec handicaps et des élèves en difficulté. Selon l'auteur, la combinaison de ces pratiques permet de faire de l'éducation spéciale une éducation générale et de l'éducation générale, une éducation spéciale.

Les chapitres 2 à 5 présentent tous, sous différents angles, les résultats de recherches relatives aux perceptions de divers acteurs de la pratique inclusive. Le chapitre 2 de Diane Gauthier et Jean-Robert Poulin, de l'Université du Québec à Chicoutimi, témoigne de l'évolution des perceptions des enseignants en lien avec les capacités de l'élève, aux prises avec une déficience intellectuelle, de prendre en charge sa démarche d'apprentissage. Les auteurs abordent aussi l'habileté des enseignants à assurer un enseignement différencié dans un tel contexte.

Le chapitre 3, rédigé par Stéphanie Bélanger de l'Université du Québec à Trois-Rivières, rapporte les résultats d'une recherche sur les attitudes des enseignants, à l'égard des conditions facilitant l'inclusion, à savoir l'ajout de ressources, la collaboration entre les intervenants, la formation reçue, les modifications apportées en classe et le soutien des parents.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Gisela Chatelanat, Britt-Marie Martini-Willemin, toutes deux de l'Université de Genève, et Paula Beckman, de l'Université du Maryland, traitent, dans le chapitre 4, des perceptions des familles au sujet des facteurs influençant la participation de l'enfant ayant des incapacités, dans sa communauté. Dans ce chapitre, elles offrent une comparaison de deux études, l'une menée aux États-Unis et l'autre en Suisse. Il ressort, malgré des différences contextuelles importantes dans les deux pays, que les parents d'enfants en situations de handicap s'expriment en des termes très similaires au sujet de l'inclusion et de la participation sociale de leur enfant.

Le chapitre 5, rédigé par Judy Lupart, Jessica Whitley, Janine Odishaw et Linda McDonald, de l'Université de l'Alberta, décrit un programme de soutien à l'inclusion scolaire dans une communauté d'apprentissage d'une école élémentaire de cette province. Ce programme fait la promotion du respect des différences individuelles de tous les apprenants, s'adressant à la personne, dans son ensemble, l'acceptant là où elle est rendue dans son cheminement, tout en la sollicitant de façon optimale.

Georgette Goupil de l'Université du Québec à Montréal décrit, dans le chapitre 6, les principales transitions en cours de scolarisation et propose une réflexion sur les mesures à adopter pour en diminuer les risques. L'auteure définit le concept de risque et de transition. Quatre transitions sont ensuite examinées : l'entrée à l'école, la transition entre la maternelle et le premier cycle du primaire, le passage du primaire au secondaire et la transition entre l'école et la vie adulte.

Le chapitre 7, rédigé par Giulia Balboni, de l'Université du Val d'Aoste en Italie, Simona de Falco et Paola Venuti, toutes deux de l'Université de Trento en Italie, décrit les différentes méthodes pouvant servir à l'évaluation de l'inclusion scolaire : les questionnaires, l'enquête sociométrique, l'analyse de dessins et l'observation systématique. Les auteures préconisent l'usage simultané de plusieurs méthodes pour obtenir des indications utiles à l'organisation d'interventions qui faciliteront l'inclusion scolaire.

Les chapitres 8, 9, 10 et 11 traitent des dimensions inhérentes à la pratique de l'inclusion préscolaire. Les auteures du chapitre 8, Sylvie Tétreault de l'Université Laval, Pauline Beaupré de l'Université du Québec à Rimouski, Annie Pomerleau, Audrée Courchesne et Marie-Ève Pelletier, toutes trois de l'Université Laval, présentent divers outils de communication utilisés pour mieux faire connaître l'enfant ayant des besoins spéciaux, lors de la transition entre le milieu préscolaire et l'école. Des recommandations concernant l'importance de la communication lors du processus d'inclusion à l'école sont proposées.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Stéphanie Fortier, Claude Dugas et Carmen Dionne de l'Université du Québec à Trois-Rivières présentent, dans le chapitre 9, un programme de stimulation psychomotrice réalisé en milieu de garde, soutenant l'inclusion d'enfants ayant des incapacités. Les résultats de cette recherche montrent que le programme axé sur le jeu et le plaisir facilite le rapprochement entre les enfants. La diversité des activités motrices place l'enfant dans des situations qui simulent les exigences de la vie quotidienne.

Le chapitre 10 de Carmen Dionne, Francine Julien-Gauthier et Nadia Rousseau de l'Université du Québec à Trois-Rivières traite de la modélisation d'une pratique inclusive en milieu de garde. Ses composantes comprennent notamment une politique d'inclusion, des activités de sensibilisation et de formation, la préparation de la transition vers l'école, l'ajout de ressources d'accompagnement et des activités de dépistage des problèmes de développement de l'enfant.

Dans le chapitre 11, Linda McDonald, Gerard M. Kysela, Jane Drummond, Darcy Fleming, Judy Lupart et Shelley L. Watson, de l'Université de l'Alberta, présentent les résultats d'une étude exploratoire impliquant la participation des familles à deux programmes d'intervention précoce : *Natural Teaching Strategies*-NTS (McDonald, Kysela, Alexander et Drummond, 1996) et *Cooperative Family Learning*-CFL (Drummond, Kysela, McDonald, Alexander et Shank, 1996). Les auteurs soulignent l'importance d'une intervention axée sur la famille ainsi que d'une intervention précoce en contexte d'école inclusive.

Le dernier chapitre pose un regard sur l'organisation scolaire au secondaire. Rédigé par Nadia Rousseau, Caroline Vézina et Carmen Dionne de l'Université du Québec à Trois-Rivières, ce chapitre illustre d'abord le modèle du Centre de formation en entreprise et récupération (CFER) ainsi que les principales caractéristiques associées à la tâche globale. Il présente ensuite les résultats préliminaires de deux études qui permettent de croire que la tâche globale peut favoriser l'implantation d'une pédagogie inclusive à l'école secondaire.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

CHAPITRE 1

De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion

Raymond Vienneau
Université de Moncton
vienner@umoncton.ca

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Résumé

L'intégration scolaire, amorcée au cours des années 1970, se limitait à certaines catégories d'élèves en difficulté, permettait l'existence de services éducatifs ségrégués (le système en cascade) et ne garantissait pas en soi l'intégration pédagogique des élèves intégrés à temps partiel ou à temps plein en classes ordinaires. L'inclusion scolaire, apparue au début des années 1990, poursuivra et étendra la portée de l'intégration scolaire en agissant sur trois fronts. Dans sa version préconisant l'intégration inconditionnelle et automatique, l'inclusion totale adopte tout d'abord une philosophie du rejet zéro, position qui abolit toute forme de rejet. Deuxièmement, elle ne retient qu'un seul placement pour tous les élèves, soit la classe ordinaire, et ce, quelles que soient les capacités intellectuelles ou les particularités de fonctionnement des élèves avec handicaps ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDAA). Troisièmement, elle vise une intégration pédagogique optimale ; d'une part, en intégrant le maximum de contenus d'apprentissage des programmes d'études ordinaires, d'autre part, en favorisant la participation active des élèves en difficulté aux activités d'apprentissage de la classe.

En outre, l'inclusion scolaire n'est pas toujours synonyme d'une pédagogie de l'inclusion. Lorsqu'elle est pratiquée sans les transformations pédagogiques nécessaires en classes ordinaires, l'inclusion scolaire n'est pas complète. C'est en effet sa dimension pédagogique qui fait de l'inclusion scolaire une véritable pédagogie de l'inclusion, c'est-à-dire un modèle pédagogique qui permet la gestion des différences tout en répondant aux besoins particuliers de chaque élève. Cette composante pédagogique de l'inclusion fait appel à des pratiques communes, pouvant bénéficier à la fois aux élèves en difficulté et à tous les autres élèves de la classe ordinaire. Ces pratiques reposent sur une coopération entre les intervenants scolaires et entre les apprenants, sur la reconnaissance et la prise en compte de l'unicité de chaque apprenant, sur une participation optimale et le développement de l'autonomie et, enfin, sur une pédagogie favorisant la construction et l'intégration des savoirs. Ces pratiques dites actualisantes doivent néanmoins être accompagnées des interventions spécialisées visant à répondre de manière spécifique aux besoins éducatifs particuliers des élèves avec handicaps et des élèves en difficulté. La combinaison de ces pratiques actualisantes et de ces interventions spécialisées permet de faire de l'éducation spéciale une éducation générale et de l'éducation générale une éducation spéciale.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Intégration scolaire et pédagogie de l'inclusion : du pareil au même ? Bien que certaines personnes non averties aient encore tendance à confondre les deux termes et à les utiliser de façon interchangeable, on conviendra aujourd'hui qu'ils désignent deux approches résolument distinctes, bien qu'historiquement liées, dans la manière de pourvoir aux besoins éducatifs des élèves avec handicaps et des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA, ci-après désignés « élèves en difficulté »). En effet, l'intégration scolaire des élèves en difficulté, définie en tant que placement dans l'environnement scolaire le moins restrictif et pratiquée au cours des années 1970 et 1980, a eu tendance à être déclassée au cours de la décennie suivante par un concept innovateur et considérablement plus ambitieux dans ses objectifs, concept désigné en français sous l'appellation de « pédagogie de l'inclusion » (Vienneau, 2002) ou de « pédagogie de l'inclusion scolaire » (Rousseau et Bélanger, 2004).

La première section de ce chapitre a pour objet de montrer comment se distinguent ces deux conceptions de l'inclusion en dressant un parallèle entre l'intégration-*mainstreaming* et l'intégration-inclusion (Doré, Wagner, Brunet et Bélanger, 1998). L'intégration-*mainstreaming*, ou intégration scolaire, a constitué une étape essentielle pour l'inclusion scolaire en ce qu'elle a permis les premières expériences d'intégration physique (une classe spéciale intégrée dans l'école de quartier) et d'intégration sociale (des élèves intégrés partageant les mêmes services comme la cafétéria de l'école). Elle aura surtout permis de démontrer que l'intégration pédagogique en classe ordinaire était chose possible, ne serait-ce qu'à temps partiel ou que pour certaines catégories d'élèves en difficulté. En tant que modèle pédagogique, l'intégration-inclusion, ou inclusion scolaire, s'insère aujourd'hui dans un plus vaste mouvement, une tendance de fond en pédagogie, qui cherche à arrimer les pratiques pédagogiques et les nouvelles théories de l'apprentissage (Vienneau, 2004b). Cette nouvelle pédagogie, qu'on pourrait qualifier d'émergente, vise essentiellement la gestion des nombreuses « différences » observées entre apprenantes et apprenants (concernant le rythme d'apprentissage, le style cognitif, les types d'intelligence, etc.). L'inclusion en classes ordinaires d'élèves en difficulté n'a fait qu'accentuer ce besoin d'individualiser le processus d'enseignement-apprentissage au bénéfice de tous les élèves. Il s'agira cette fois de répondre aux besoins éducatifs particuliers des EHDAA en classe ordinaire, non seulement en respectant un rythme et des modalités d'apprentissage différents, mais en offrant également une programmation et des services spécialisés, « taillés sur mesure » pour ces élèves.

L'objectif de la deuxième section de ce chapitre, consacrée à la dimension pédagogique de l'inclusion, est double : d'une part, présenter les interventions visant spécifiquement les élèves avec handicaps ou en difficulté inclus en classe ordinaire ; d'autre part, décrire quelques-unes des

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

pratiques pédagogiques les plus souvent citées visant à améliorer l'apprentissage de tous les élèves. Ces « pratiques actualisantes », communes aux EHDDA et aux élèves sans difficulté, permettront d'illustrer la contribution de la pédagogie de l'inclusion scolaire aux efforts de renouvellement pédagogique, efforts de plus en plus généralisés dans nos systèmes éducatifs. On verra, entre autres, que l'« école inclusive » partage de nombreuses caractéristiques avec les écoles dites efficaces (Vienneau, 2002).

1. DE L'INTÉGRATION SCOLAIRE À LA PÉDAGOGIE DE L'INCLUSION

L'inclusion scolaire est le prolongement naturel du courant d'intégration scolaire amorcé au cours des années 1970, lui-même héritier du mouvement de remise en question de l'efficacité des classes spéciales, du mouvement de revendication des droits civiques et du mouvement de normalisation. À ces fondements historiques, principalement de nature sociologique, on peut ajouter des fondements philosophiques et éthiques, entre autres, le respect du choix exprimé par les personnes et les familles concernées, l'ouverture à la différence et la valorisation de la diversité (voir Vienneau, 2002, pour un aperçu des fondements historiques et philosophiques de l'inclusion). Enfin, les fondements empiriques de l'inclusion scolaire tendent à démontrer que celle-ci est réalisable sous certaines conditions minimales, que l'inclusion est souhaitable pour tous les élèves avec handicaps ou en difficulté et, enfin, que l'inclusion scolaire en tant que modèle pédagogique a des effets positifs pour tous les élèves, « tant du côté des apprentissages scolaires que de celui du développement social, tant pour les élèves avec handicaps que pour les élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation et tant pour les élèves intégrés que pour les élèves de la classe ordinaire » (Vienneau, 2004a, p. 148). Comment s'est effectuée la transition entre l'intégration scolaire des années 1970 et 1980 et le « modèle d'école » qui offre aujourd'hui la pédagogie de l'inclusion ? Voyons dans un premier temps ce que propose le courant de l'intégration scolaire.

1.1. L'INTÉGRATION SCOLAIRE

L'intégration scolaire amorcée au cours des années 1970 s'articulera principalement autour d'un article de la loi américaine de l'époque, l'article 612-5 de la Loi 94-142 (1975), qui prévoit le placement de l'élève en difficulté dans l'environnement scolaire le moins restrictif. La population d'élèves visée est celle qui fréquente les classes spéciales, des élèves affichant une déficience intellectuelle qu'on qualifiait alors de légère. Rappelons que

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

c'est précisément pour cette même catégorie d'élèves que Dunn (1968) avait émis quelques années plus tôt de sérieuses réserves sur l'efficacité des classes spéciales.

L'intégration scolaire se limitera donc, dans un premier temps, aux élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ou affichant un handicap léger. Dans certains cas, on se contentera d'intégrer la classe spéciale à l'intérieur de l'école ordinaire (intégration physique), ce premier niveau entraînant, dans la plupart des cas, un certain niveau d'intégration sociale pour les élèves fréquentant ces classes intégrées ; enfin, dans de plus rares cas, on passera à l'intégration de ces élèves en classe ordinaire, où ils recevront une partie, voire la totalité de leur programme d'enseignement individualisé (intégration pédagogique à temps partiel ou à temps plein). Ce continuum de placements, communément appelé le « système en cascade » (COPEX, 1976), est une adaptation du modèle de Deno (1973), qui lui-même s'inspirait du continuum de services en éducation spéciale proposé par Reynolds (1962). À ces trois niveaux d'intégration scolaire viendra bientôt s'ajouter un quatrième, l'intégration administrative, qui préconise « la fusion de deux systèmes d'éducation parallèles (le système dit régulier et l'éducation spéciale) en un seul système unifié conçu de manière à répondre aux besoins particuliers de tous les élèves » (Vienneau, 2002, p. 3). Le tableau 1 présente ces quatre niveaux de l'intégration scolaire.

TABLEAU 1
Les quatre niveaux de l'intégration scolaire

Niveaux d'intégration	*Exemples ou description*
1. *Intégration physique* (les élèves intégrés fréquentent la même école).	La classe spéciale est intégrée dans l'école de quartier.
2. *Intégration sociale* (les élèves intégrés ont des contacts avec les autres élèves, mais sont dans une classe séparée).	Les élèves utilisent les mêmes services de transport scolaire et de cafétéria, participent aux activités culturelles et sociales, etc.
3. *Intégration pédagogique* (les élèves sont intégrés dans la classe ordinaire).	Les élèves participent aux activités d'apprentissage de la classe.
4. *Intégration administrative* (les programmes et les services de tous les élèves sont régis par la même loi scolaire).	Les élèves sont inclus à tous les niveaux de l'organisation scolaire (financement, transport, services, etc.).

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Les deux derniers niveaux d'intégration du tableau 1 méritent que l'on s'y arrête. Tout d'abord, l'intégration dite pédagogique sous-entend un maximum d'intégration aux activités d'apprentissage destinées au groupe-classe. En d'autres termes, il ne suffit pas que l'élève soit intégré dans la même salle de classe pour qu'on puisse parler d'intégration pédagogique. L'enseignante ou l'enseignant de classe ordinaire doit faire un effort délibéré pour inclure l'élève en difficulté dans le plus grand nombre possible, certains diront même dans la totalité des activités d'apprentissage réalisées par la classe (un projet réalisé en équipes), incluant les activités de gestion (le conseil de coopération) et les activités de nature sociale et culturelle (la participation de la classe à un concert de l'école). Trop souvent, l'intégration en classe ordinaire se résume à une intégration purement physique, la « mini-classe » de l'élève intégré (son pupitre auquel est souvent accolé celui de l'aide-enseignant) se contentant d'être intégrée dans la même salle de classe que celle fréquentée par ses pairs. On pourrait qualifier cette situation du « syndrome de la classe… à l'intérieur de la classe ».

En ce qui concerne l'intégration administrative, il faut bien admettre que le fait qu'une même loi scolaire s'applique è tous les élèves ne garantit pas en soi l'inclusion de l'élève en difficulté ou avec handicap à tous les niveaux de l'organisation scolaire. En fait, dans son modèle de hiérarchie des services touchant aux aspects conceptuels et administratifs de l'intégration scolaire, Robichaud (1978) fait correspondre l'intégration administrative à un système éducatif intégré, mais dans lequel les écoles continuent d'être séparées. Pour notre part, nous avons choisi de placer l'intégration administrative au degré le plus avancé du continuum de l'intégration scolaire, puisque ce niveau d'intégration a pour effet non négligeable d'abolir la barrière entre le système d'éducation dit spécial et le système d'éducation dit ordinaire.

À titre d'exemple, au Nouveau-Brunswick, l'abrogation de la Loi sur l'enseignement spécial (en 1986), puis celle de la Loi sur l'enseignement aux élèves handicapés de l'ouïe et de la vue (en 1997) font en sorte qu'une seule loi scolaire, la Loi sur l'éducation, régit désormais l'ensemble des programmes et des services offerts à tous les élèves fréquentant les écoles publiques (à noter que dans cette province, il n'existe aucune institution d'enseignement séparée pour les EHDAA). L'intégration administrative ouvre ainsi la voie à un système d'éducation inclusif, « un système d'éducation unique, ouvert à tous et répondant aux besoins de chacun » (Vienneau, 2002, p. 4). C'est ce projet d'école ouverte et s'adaptant à tous que proposera la pédagogie de l'inclusion.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

1.2. La pédagogie de l'inclusion

La pédagogie de l'inclusion apparue dans les années 1990 (Stainback et Stainback, 1992) propose une approche radicalement différente de celle soutenue par l'intégration scolaire, et ce, sous au moins deux aspects. Tout d'abord, l'inclusion scolaire abolit toute forme d'exclusion et vise « rien de moins que l'intégration pédagogique en classes ordinaires de tous les EHDAA, et ce, indépendamment de leurs capacités intellectuelles ou de leurs particularités de fonctionnement » (Vienneau, 2004a, p. 128). Avec l'inclusion, il n'est plus question d'intégrer ou de réintégrer les élèves exclus puisque… pour les intégrer, il faudrait tout d'abord les exclure ! Bien que certains partisans de l'intégration scolaire soient allés jusqu'à proposer la suppression des écoles spéciales pour les élèves les plus sévèrement handicapés (Reynolds, 1989) et que d'autres réclameront l'abolition des classes spéciales et des classes ressources (*pull out programs*) destinées aux élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (Wang et Birch, 1984), dans aucun cas il ne sera question d'abolir tout le continuum de placements. Sous le régime de l'intégration scolaire, on s'en tient au principe du placement dans l'environnement scolaire le moins restrictif, ce qui a pour effet de maintenir l'existence de services dits « ségrégués » (Vienneau, 2004a) destinés aux élèves qui ne se « qualifient » pas pour la classe ordinaire. Avec l'inclusion, il en va tout autrement. Les partisans de l'inclusion totale (*full inclusion*), adoptent une philosophie éducative qui exclut toute forme de rejet (*zero reject philosophy*). Bref, l'école et la classe ordinaires doivent répondre aux besoins éducatifs de tous les élèves.

La pédagogie de l'inclusion se distingue de l'intégration scolaire sous un autre aspect fondamental. L'intégration scolaire ne ciblait qu'un groupe d'élèves, soit la population des EHDAA recevant une partie ou la totalité de leur enseignement hors de l'école ou de la classe ordinaire, alors que la pédagogie de l'inclusion propose un modèle pédagogique pouvant bénéficier à l'ensemble des élèves de la classe ordinaire. En fait, l'inclusion scolaire repose sur l'idée que chaque apprenant étant unique, les écoles et le processus d'enseignement-apprentissage doivent être structurés de manière à ce que chaque élève reçoive une éducation adaptée à ses caractéristiques personnelles et à ses besoins particuliers (Ferguson, Desjarlais et Meyer, 2000). La pédagogie de l'inclusion appelle à un nouveau paradigme éducationnel (Isaacs, Greene et Valesky, 1995). Le paradigme du groupe-classe, traditionnellement conçu comme « 1×30 » (un groupe relativement homogène de 30 élèves), est appelé à être remplacé par une nouvelle conception du groupe-classe, qu'on pourrait illustrer par la phrase mathématique de « 30×1 » (30 fois 1 ou 30 apprenants individuels). On peut décrire sommairement le défi que pose l'implantation d'une pédagogie de l'inclusion, en disant que cela revient à passer du « 1×30 » au « 30×1 » !

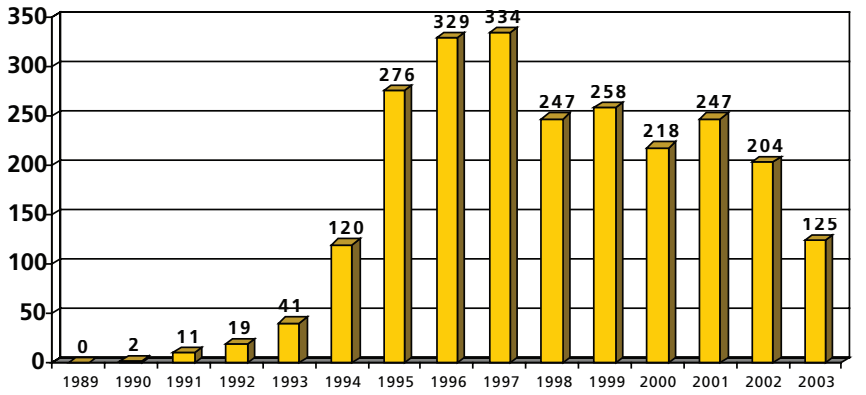
© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Avant de conclure cette section du chapitre avec un tableau résumant les principales distinctions établies entre intégration scolaire et pédagogie de l'inclusion (tableau 2), voici quelques observations générales relatives à la pédagogie de l'inclusion :

- C'est un concept dont la popularité a crû rapidement dans les années 1990 pour atteindre un sommet dans la seconde moitié de cette décennie (voir la figure 1).
- Il existe plusieurs conceptions et de nombreux modèles de l'inclusion (Sailor, 1991 ; Salisbury, 1991 ; Stainback et Stainback, 1992 ; Vienneau, 2002).
- Plusieurs modèles d'inclusion s'inspirent des caractéristiques des écoles efficaces (Morefield, 2002).
- Plusieurs auteurs reconnaissent le besoin d'un changement systémique, d'un nouveau paradigme éducationnel (Isaacs, Greene et Valesky, 1995).
- La pédagogie de l'inclusion reçoit de plus en plus d'appuis, incluant une quasi-reconnaissance légale (dispositions pro-inclusion contenues dans la version révisée de la loi américaine P.L. 105-17, IDEA, 1997).

FIGURE 1

Nombre de publications répertoriées par ERIC entre 1989 et 2003 ayant comme descripteur principal « écoles inclusives » (*inclusive schools*) ou « éducation inclusive » (*inclusive education*)



© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

TABLEAU 2
Un parallèle entre l'intégration scolaire et l'inclusion

Intégration (*mainstreaming*)	**Inclusion (*inclusive education*)**
– débute dans les années 1970 ;	– débute dans les années 1990 ;
– limitée aux élèves avec handicaps légers ;	– abolit toute forme de rejet (philosophie du rejet zéro) ;
– permet l'existence de services ségrégués (système en cascade) ;	– un seul placement pour tous les élèves (la classe ordinaire) ;
– le placement en classe ordinaire peut se limiter à une intégration physique ;	– l'élève est intégré pédagogiquement autant que socialement ;
– les services de soutien sont réservés aux élèves avec handicaps ou en difficulté (EHDAA).	– les ressources mises à la disposition de la classe ordinaire sont offertes à l'ensemble des élèves.

1.3. UN MODÈLE D'INCLUSION TOTALE

Comme mentionné précédemment, il existe plusieurs modèles d'inclusion. En s'inspirant des caractéristiques du modèle de Sailor (1991) et du concept de pédagogie actualisante proposé par la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton (1999), un modèle d'inclusion totale (*full inclusion*) a été élaboré par Vienneau (2002). Nous avons choisi de présenter brièvement ce modèle d'inclusion afin de décrire les composantes d'une pédagogie de l'inclusion ; Vienneau (2002) en retient cinq :

- la normalisation optimale de l'expérience de scolarisation de chaque élève ;
- une participation pleine et entière de chaque enfant à la vie de sa communauté d'appartenance, y compris à sa communauté d'apprenantes et d'apprenants ;
- l'individualisation optimale du processus d'enseignement-apprentissage ;
- la reconnaissance de la contribution unique et irremplaçable de chacune et de chacun au développement et à l'épanouissement de cette communauté d'apprenantes et d'apprenants ;
- l'accès de chaque élève aux ressources et aux milieux d'apprentissage les plus favorables à son développement intégral en tant que personne.

Le tableau 3 reprend chacune des cinq composantes du modèle en précisant les implications éducatives de chacune d'elles.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

TABLEAU 3
Composantes et implications éducatives de l'inclusion

Composantes	Implications éducatives de l'inclusion
1. Normalisation	1.1. accès aux activités offertes par sa communauté (intégration communautaire);
	1.2. inscription à l'école de son quartier ou de son village (intégration physique);
	1.3. accès aux activités sociales, culturelles, sportives de son choix parmi les activités organisées par l'école (intégration sociale);
	1.4. inscription dans un groupe-classe d'élèves de son groupe d'âge ou le plus près possible de son groupe d'âge (intégration pédagogique);
	1.5. programmes et services éducatifs offerts à tous les élèves par la même unité administrative (intégration administrative).
2. Participation	2.1. participation à la vie communautaire et à la vie sociale de l'école encouragée et soutenue par le milieu (cercle d'amis);
	2.2. participation optimale de chaque élève aux activités d'apprentissage vécues en classe ou à l'extérieur de la classe.
3. Individualisation	3.1. individualisation maximale des contenus d'apprentissage pour chaque élève;
	3.2. individualisation du processus d'enseignement-apprentissage à travers l'utilisation de stratégies et de techniques d'enseignement variées;
	3.3. individualisation de la démarche évaluative pour tenir compte des particularités de fonctionnement pouvant influencer la mesure des apprentissages.
4. Unicité	4.1. sensibilisation de la classe au vécu des élèves en difficulté (activité pour comprendre le vécu d'un élève avec handicap visuel);
	4.2. valorisation du caractère unique de chaque élève (dimensions intrapersonnelle, interpersonnelle, sociale et culturelle);
	4.3. mise en valeur des particularités en vue d'enrichir les expériences d'apprentissage de la classe (apprentissage du braille).
5. Intégralité	5.1. équilibre entre les divers types de savoirs visés;
	5.2. équilibre entre les pôles d'autonomisation et de socialisation;
	5.3. équilibre entre les domaines de développement (prise en compte de toutes les dimensions de la personne).

Source: Raymond Vienneau (2002), «Pédagogie de l'inclusion: fondements, définitions, défis et perspectives», *Éducation et francophonie*, vol. XXX, nº 2.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Au moins trois des cinq composantes de ce modèle abordent directement ou indirectement la dimension pédagogique de l'inclusion : la composante de la participation, en particulier l'exigence d'une participation optimale de chaque élève aux activités d'apprentissage vécues par le groupe-classe ; la composante d'individualisation du processus d'enseignement-apprentissage, composante au cœur même de ce modèle pédagogique ; la composante du développement intégral, dont les objectifs rejoignent les préoccupations des tenants de l'approche humaniste en éducation (Vienneau, 2004b).

2. LA DIMENSION PÉDAGOGIQUE DE L'INCLUSION

Comment concilier l'inclusion scolaire avec les attentes d'excellence et de compétitivité dont sont aujourd'hui assaillies nos écoles (Vienneau, 2002) ? L'inclusion d'élèves avec handicaps et d'élèves en très grande difficulté d'apprentissage ou d'adaptation ne risque-t-elle pas de ralentir le rythme d'apprentissage du groupe-classe et de s'accomplir au détriment des apprentissages de l'élève inclus, ce qui ferait de l'inclusion une situation « perdants-perdant » ? La question mérite d'être posée. Bien que notre propre revue de la littérature nous ait amené à conclure à des effets somme toute positifs de l'inclusion, et ce, pour tous les élèves (Vienneau, 2004a), il convient de rappeler que l'inclusion totale ne fait pas l'unanimité. Plusieurs auteurs soutiennent, par exemple, le besoin de conserver un continuum de placements (Fuchs et Fuchs, 1994) ou une variété d'options éducatives (Evans, Holland et Nichol, 1996), de manière à pouvoir répondre à une variété de besoins éducatifs.

Ces réserves à l'égard de l'inclusion totale nous amènent à rappeler une distinction fondamentale. L'inclusion scolaire n'est pas synonyme de pédagogie de l'inclusion. En fait, si on la prive de sa dimension pédagogique, l'inclusion scolaire ne correspond plus qu'à une version généralisée de l'intégration scolaire (le placement administratif en classes ordinaires de tous les EHDAA). Ainsi, la pratique consistant à inclure tous les EHDAA à temps plein en classe ordinaire sans y avoir auparavant apporté les transformations nécessaires peut, à la rigueur, être qualifiée d'inclusion, mais l'enseignante ou l'enseignant d'une telle classe ne saurait prétendre pratiquer la pédagogie de l'inclusion. Comme le souligne avec beaucoup d'à-propos Mara Sapon-Shevin (dans O'Neil, 1995, p. 4 ; traduction libre) : « Il y a des enfants qui sont parachutés en classe ordinaire au nom de l'inclusion, alors qu'en fait, rien n'a été fait pour en faire une classe inclusive, sauf y placer un élève avec handicap ou en difficulté. » Schnorr (1997)

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

renchérit en rappelant que le seul placement physique de l'élève avec handicap dans une classe ordinaire constitue une condition nécessaire, mais non suffisante en soi, pour une inclusion scolaire réussie. Enfin, Downing et Eichinger (2003) soulignent que les bénéfices de l'inclusion scolaire n'émergent pas automatiquement du seul fait de partager le même espace physique.

L'une des distinctions fondamentales entre l'intégration scolaire et l'inclusion réside donc dans la dimension pédagogique de cette dernière. En suggérant de délaisser l'intégration scolaire au profit d'une pédagogie de l'inclusion, on choisissait du même coup de travailler à la transformation du système d'éducation publique de manière à accroître sa capacité à répondre aux besoins de tous les apprenants (Clark, Dyson, Millward et Robson, 1999). Pour certains, c'était l'étape naturelle qui devait succéder au courant de l'intégration scolaire (Ainscow, 2000). D'autres soutenaient que la pédagogie de l'inclusion ne doit pas constituer une initiative séparée pour les EHDAA, mais s'inscrire comme une composante intégrale des efforts de restructuration scolaire qui font la promotion de normes de rendement élevées pour tous les élèves (Kendrick et Labas, 2000).

Implanter une véritable pédagogie de l'inclusion dans nos écoles reviendrait en quelque sorte à réaliser la révolution pédagogique dont rêvait déjà Gilhool (1976) : « Nous approchons du jour où la loi exigera que l'école s'adapte aux besoins, aux capacités et aux intérêts de chaque enfant et non que ce soit l'enfant qui doive s'adapter à l'école. Ainsi, l'éducation spéciale deviendra générale et l'éducation générale deviendra spéciale » (Gilhool, 1976, traduit et cité par Vienneau, 2002, p. 4). Au moins deux transformations nous apparaissent indispensables à la réalisation de cet ambitieux objectif. Tout d'abord, pour que l'éducation spéciale devienne générale, on devra avoir recours à une planification plus individualisée ainsi qu'à des pratiques pédagogiques permettant de s'adapter aux caractéristiques individuelles de chaque apprenant, avec ou sans difficulté (ce que nous désignerons comme les pratiques actualisantes). Ensuite, pour que l'éducation générale puisse être qualifiée de spéciale, on devra s'assurer que chaque élève en difficulté inclus en classe ordinaire y reçoive les programmes et les services spécialisés nécessaires à un apprentissage de qualité (les interventions spécialisées). Avant de présenter quelques-unes des interventions visant spécifiquement les élèves en difficulté inclus dans la classe ordinaire, examinons d'un peu plus près les pratiques qui peuvent se révéler bénéfiques à l'ensemble des élèves de la classe ordinaire, qu'ils soient ou non en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

2.1. Les pratiques actualisantes

Nous avons choisi de désigner les pratiques susceptibles d'améliorer les conditions d'apprentissage de tous les élèves sous l'appellation de « pratiques actualisantes » en référence au projet de pédagogie actualisante adopté par la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton (1999). Cette pédagogie dite actualisante s'articule autour de propositions (Vienneau, 2004b ; Vienneau et Ferrer, 1999) et de huit volets complémentaires : unicité, accueil et appartenance, participation et autonomie, conscientisation et engagement, maîtrise des apprentissages et dépassement de soi, coopération, intégration des savoirs et, enfin, inclusion (voir Landry, 2002, pour une présentation sommaire de chaque volet).

De nombreuses études ont mis en lumière les liens opérationnels entre les écoles pratiquant une pédagogie de l'inclusion (*inclusive schools*) et les écoles dites efficaces (Arceneaux, 1994 ; Gallucci, 1997 ; Slee et Weiner, 2001). Morefield (2002) relève pour sa part 12 caractéristiques communes aux écoles efficaces, caractéristiques qui peuvent servir d'inspiration ou de guide à l'implantation d'une « école inclusive » :

- un leadership fort exercé par la direction de l'école ;
- un but commun partagé par tous les intervenants et intervenantes ;
- un environnement où l'on se sent aimé et protégé ;
- un sentiment de responsabilité partagée (tous les adultes sont responsables de tous les élèves) ;
- un climat disciplinaire ferme, juste, cohérent et positif ;
- des attentes élevées pour chaque élève ;
- un personnel qui croit que l'enseignement est une « vocation », pas un simple métier ;
- un curriculum multiculturel qui s'intègre dans les activités quotidiennes ;
- d'excellentes pratiques pédagogiques ;
- une croyance ferme dans l'importance du rôle des parents ;
- une approche faisant la promotion d'une bonne santé mentale ;
- un environnement physique agréable, propre et esthétique.

Dans cette liste de 12 caractéristiques communes aux écoles définies comme efficaces, l'un des critères le plus spontanément cité par les observateurs à qui l'on demande de décrire de telles écoles est celui des attentes élevées pour chaque élève. En fait, la quête d'excellence ou de normes de rendement scolaire élevées (*high academic outcomes*) est une préoccupation de la majorité des systèmes scolaires nord-américains. En 2001, les

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

États-Unis adoptaient une loi témoignant de cette préoccupation d'excellence et qui s'adressait aux deux ordres d'enseignement de l'école publique (élémentaire et secondaire). Connue sous le nom de *No Child Left Behind* (NCLB ou P.L. 107-110), cette loi visait à garantir l'accès de tous les élèves à une éducation de haute qualité (Sharpe et Hawes, 2003).

La loi P.L. 105-17, *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA), amendée en 1997, préconisait, entre autres choses, l'accès maximale au curriculum ordinaire, de manière à ce que les élèves en difficulté puissent également atteindre les normes de rendement aussi élevées que possible. Dans une étude comparative des deux lois, Lipsky (2003), ardente partisane de l'inclusion scolaire, conclut que les normes de rendement élevées prescrites par la loi américaine NCLB sont tout à fait compatibles avec les dispositions pro-inclusives de la loi IDEA. Les deux lois fédérales proposent en effet une plate-forme commune qui met l'accent sur des normes élevées pour tous les élèves, sans distinction ; exigent une évaluation détaillée de l'élève avant de le soustraire du programme ordinaire ; valorisent un degré de qualification élevé chez tous les membres du personnel enseignant ; font la promotion de pratiques pédagogiques scientifiquement éprouvées (*best practices*) ; et encouragent la flexibilité dans l'allocation des fonds et des ressources. Ces pratiques pédagogiques éprouvées, favorisant l'atteinte de normes de rendement élevées chez tous les élèves, correspondent aux pratiques dont peuvent simultanément bénéficier les EHDAA inclus en classes ordinaires et les autres élèves du groupe-classe.

Au moins quatre de ces huit volets de la pédagogie actualisante touchent directement à la dimension pédagogique de l'inclusion scolaire. Une véritable pédagogie de l'inclusion repose tout d'abord sur la coopération et sur la prise en compte du caractère unique de chaque apprenant ; c'est également une pédagogie axée sur la participation et l'autonomie ; c'est enfin une pédagogie qui favorise la construction et l'intégration des savoirs.

La coopération est au cœur de la pédagogie de l'inclusion. Cette coopération se manifeste principalement à deux niveaux. Tout d'abord, on s'entend généralement sur l'indispensable collaboration à établir entre les membres d'un même groupe d'intervenants scolaires (entre les enseignantes et les enseignants de classes ordinaires) ainsi qu'entre les divers groupes de professionnels œuvrant dans une communauté scolaire inclusive (Cross et Walker-Knight, 1997). En s'inspirant du courant socio-constructiviste en éducation (Vienneau, 2004b), on convient tout autant aujourd'hui de l'importance des comportements d'entraide à implanter parmi les apprenantes et apprenants appelés à construire ensemble leurs nouveaux savoirs. Côté enseignants, Sharpe et Hawes (2003) proposent

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

un modèle simple, en cinq étapes, visant à amener l'enseignant de classe ordinaire et l'enseignant spécialisé à unir leurs efforts pour répondre adéquatement aux besoins éducatifs de tout élève éprouvant des difficultés, même temporaires, dans ses apprentissages ou dans son adaptation au groupe-classe. Côté apprenants, un imposant domaine de recherches s'est développé au cours des années 1980 et 1990, recherches consacrées à l'étude de différents modèles d'intervention issus de la pédagogie de la coopération (Gamble, 2002).

L'apprentissage coopératif et les nombreuses techniques d'enseignement qui en découlent (la technique du *Jigsaw* de Aronson, 1978 ; les structures coopératives de Howden et Martin, 1997 ; la technique STAD ou *Student Teams Achievement Divisions* de Slavin, 1988 et la technique NHT ou *Numbered Heads Together* de Kagan, 1992) constitue probablement la stratégie d'enseignement la plus féconde en ce domaine. Dès leurs premières publications, Johnson et Johnson (1982, 1986) ont démontré que l'apprentissage coopératif pouvait favoriser l'apprentissage et le développement social, à la fois d'élèves en difficulté et d'élèves sans difficulté, lorsque ceux-ci sont réunis au sein d'équipes hétérogènes pour travailler ensemble à l'atteinte d'objectifs communs (améliorer la performance de l'équipe), mais également pour s'entraider dans la poursuite de résultats d'apprentissage propres à certains élèves (voir la vignette nº 1, *Le cas de Robert*).

Vignette nº 1

Le cas de Robert

Robert est un élève de 11 ans, membre d'un groupe-classe de 6e année. Dans leur cours de français, les élèves sont regroupés en équipes hétérogènes de quatre élèves. Ils travaillent aujourd'hui sur une unité d'enseignement portant sur les déterminants du nom. Deux des membres de l'équipe poursuivent sensiblement les mêmes résultats d'apprentissage spécifiques (accord des divers déterminants en genre et en nombre dans le contexte d'un paragraphe). Un troisième membre poursuit ces mêmes résultats, en plus d'explorer les règles particulières régissant les adjectifs numéraux. Ces trois coéquipiers aident Robert à atteindre ses propres résultats d'apprentissage, dans ce cas-ci, lire globalement le nom de couleurs (adjectifs qualificatifs) et associer le nom des nombres de un à dix avec les quantités équivalentes. Tous apprennent à travailler ensemble et à s'entraider.

De nombreuses techniques, basées sur une forme ou une autre de coopération entre élèves, sont venues enrichir les applications pédagogiques de la coopération (voir Maheady, Harper et Mallette, 2001, pour une

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

recension des écrits sur le sujet). Aujourd'hui regroupées sous l'appellation d'apprentissage médiatisé par les pairs (*peer-mediated instruction and intervention*), elles comprennent, par exemple : l'enseignement tutoriel formel et informel (Cohen, Kulik et Kulik, 1982) ; les nombreux programmes de pairage étendus à toute la classe (Block, Oberweiser et Bain, 1995 ; Greenwood, Delquadri et Carta, 1999), le modèle de l'enseignement réciproque (Palincsar et Brown, 1984), et bien entendu, les nombreuses techniques faisant appel à la médiation des pairs à l'intérieur d'équipes (Kagan, 1992 ; Slavin, 1990).

Trois autres volets de la pédagogie actualisante avaient été retenus comme étant ceux ayant le plus d'implications directes dans l'implantation d'une pédagogie de l'inclusion. Le volet de l'unicité nous rappelle le caractère unique de chaque apprenante et de chaque apprenant. D'après Landry (2002), les facteurs pouvant expliquer l'unicité « se traduisent par une multitude de traits et de caractéristiques qui font que deux élèves dotés, par exemple, du même quotient intellectuel sont aussi différents l'un de l'autre que deux élèves dont les niveaux d'intelligence se situent à des endroits diamétralement opposés sur la courbe normale » (Vienneau, 2004b, p. 76). Comment tenir compte de cette unicité dans l'implantation d'une pédagogie de l'inclusion ? En adoptant le principe suivant lequel tous les apprenants n'apprennent pas de la même manière. Parmi les pistes d'intervention les plus souvent citées, mentionnons la prise en compte des styles cognitifs (De La Garanderie, 1980), des styles d'apprentissage (Dunn et Dunn, 1998) ou des types d'intelligence dominants chez chaque élève (Gardner, 1999).

Le volet de la participation et de l'autonomie revêt également une grande importance dans l'implantation d'une pédagogie de l'inclusion. Dans leur article consacré à ce sujet, Gravel et Vienneau (2002) relèvent pas moins de quatre formes de participation : l'élève exécutant, l'élève décideur, l'élève assistant et, enfin, l'élève gestionnaire qui participe, en étroite collaboration avec ses pairs et l'enseignant, à la gestion de l'ensemble du processus d'enseignement-apprentissage. Il faut convenir que ce dernier niveau de participation constitue un objectif à long terme et qu'on peut difficilement prétendre y fonctionner en tout temps avec tous les élèves. En fait, on retiendra surtout de cette classification qu'il existe différents « niveaux » d'intégration pédagogique auxquels on peut associer un continuum de participation. Pour illustrer ce qu'ils qualifient de participation partielle d'un élève avec handicap intellectuel dans un cours de sciences naturelles de 6e année, Frisbe et Libby (1992) donnent l'exemple d'une expérience scientifique réalisée en équipe, dans laquelle cet élève participe aux travaux de son équipe en tenant le récipient dans lequel un autre élève verse le liquide nécessaire, en colorant l'affiche préparée par les

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

élèves pour illustrer les résultats de l'expérience, etc. Dans d'autres cas, on parlera d'une participation adaptée, participation « égale » en termes d'engagement, mais de nature différente de celle des autres élèves participants, car visant des résultats d'apprentissage différents pour l'élève inclus (voir la vignette nº 2, *Le cas de Stéphane*).

Vignette nº 2

Le cas de Stéphane

Quelques élèves de 5e année sont **assis en cercle et attendent leur tour** pour lire **oralement. Lorsque arrive le tour de Stéphane, l'enseignante** lit la première phrase et Stéphane la répète avec application. Ils continuent ainsi jusqu'à ce que le tour de **lecture de Stéphane soit complété.** Stéphane ne peut pas lire. Pendant que les autres élèves travaillent à améliorer leur lecture orale, Stéphane travaille sur des objectifs touchant à son intonation, son articulation, son vocabulaire et sa compréhension en lecture, des résultats d'apprentissage inclus dans son programme d'enseignement individualisé. Bien que leurs objectifs d'apprentissage soient différents, Stéphane bénéficie tout autant que les autres élèves de cette activité **d'apprentissage. Ils apprennent tous à attendre leur tour,** à être patients, à écouter les autres, à travailler en groupe et à parler de manière distincte. **Certains d'entre eux apprennent également à lire…** (traduit et adapté de Moore, Gilbreath et Maluri, 1998).

Le dernier volet de la pédagogie actualisante retenu pour ses implications pédagogiques est celui concernant la construction et l'intégration des savoirs (pédagogie dite intégrative et réflexive). Comment favoriser la construction active des savoirs chez tous les élèves, y compris chez les EHDAA inclus pédagogiquement dans les activités d'apprentissage de la classe ? En plus des approches pédagogiques (l'apprentissage par découverte) et des stratégies d'enseignement (la pédagogie du projet) habituellement associées au courant constructiviste en éducation (Vienneau, 2004b), certains modèles d'intervention ont été développés plus spécifiquement en vue de leur implantation dans des classes où se pratique une pédagogie de l'inclusion.

À titre d'exemple, citons tout d'abord le modèle anglais CASE, *Cognitive Acceleration Through Science Education*, issu d'un programme conçu pour stimuler le développement de la pensée scientifique chez les élèves de 11 à 14 ans. Simon (2002) conclut aux effets bénéfiques de cette approche d'enseignement des sciences chez les élèves de tous les niveaux d'habiletés et en particulier chez les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Pour contrer le syndrome d'impuissance acquise (Grimes, 1981), qu'on retrouve trop souvent chez les élèves en difficulté, Scanlon (2002) suggère de faire appel à une stratégie d'apprentissage générique, *PROVE Strategy*, qui propose aux élèves une démarche leur permettant de faire la vérification de leurs connaissances. Deshler, Schumaker, Bulgren, Lenz, Jantzen, Adams, Carnine, Grossen, Davis et Marquis (2001), tous membres de l'Institute for Academic Access (IAA), préconisent pour leur part une approche originale pour favoriser l'intégration des nouveaux savoirs aux connaissances antérieures des élèves, visant plus particulièrement les adolescents en difficulté d'apprentissage. Parmi les stratégies développées par l'IAA au cours des dernières années, on trouve les stratégies pour l'ancrage de concepts (Bulgren, Schumaker et Deshler, 1997), dont les « tables d'ancrage » (*anchoring tables*) constituent un exemple d'outil pédagogique efficace auprès d'une grande diversité d'élèves (Deshler, Schumaker, Bulgren, Lenz, Jantzen, Adams, Carnine, Grossen, Davis et Marquis (2001). Enfin, comme dernier exemple de modèles favorisant une pédagogie intégrative et réflexive pour tous, mentionnons la technique des mots clés (*keyword method*), pour l'apprentissage de vocabulaire nouveau chez les élèves du primaire, technique dont l'efficacité a été démontrée, tant auprès d'élèves en difficulté que d'élèves sans difficulté (Uberti, Scruggs et Mastropieri, 2003).

2.2. Les interventions spécialisées

L'application de stratégies et de techniques d'enseignement qui tentent de tenir compte de la diversité inhérente à tout regroupement d'élèves (Politano et Davies, 1999) peut contribuer à transformer l'éducation spéciale, une approche centrée sur les besoins particuliers des élèves, en une éducation générale, c'est-à-dire à généraliser l'emploi de cette approche individualisée à tous les élèves de la classe ordinaire. Cependant, comme le rappelle McDonnell (1998), l'apprentissage des élèves en difficulté inclus en classe ordinaire dépend non seulement de la qualité des interventions destinées à l'ensemble de la classe, mais également de la pertinence et de l'efficacité des interventions qui répondent aux besoins particuliers de ces élèves. Pour que l'éducation générale puisse être qualifiée de spéciale, on doit donc s'assurer que chaque élève en difficulté reçoive les adaptations, les accommodements et les modifications (Williams, 2001) nécessaires à un apprentissage de qualité.

Des adaptations devront vraisemblablement être apportées au programme d'études prescrit pour la classe. Ces adaptations peuvent aller d'une simple diminution du critère visé pour l'atteinte d'un résultat d'apprentissage spécifique (le nombre de mots lus oralement en une minute),

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

à l'allègement des résultats d'apprentissage (reconnaître un triangle parmi d'autres figures géométriques plutôt que d'avoir à préciser la sorte de triangles), jusqu'à la suppression de certains objectifs considérés non indispensables ou de niveau trop difficile. Dans ce dernier cas, la suppression d'objectifs, on peut également parler de *modifications* apportées au programme d'études (Williams, 2001). De plus, tout plan d'intervention personnalisé (Goupil, 1991) ou plan de services et de transition (Goupil, 2004) doit également intégrer les buts et objectifs éducationnels correspondant aux besoins particuliers de l'EHDAA, lesquels peuvent inclure l'apprentissage d'habiletés de base (autonomie personnelle), d'habiletés sociales (communication) ou d'habiletés cognitives (capacités d'attention), habiletés non incluses dans le programme ordinaire de la classe (voir la vignette nº 3, *Le cas de Sergio*).

Vignette n° 3

Le cas de Sergio

Élève d'une école secondaire, Sergio participe à plusieurs cours faisant appel à des exposés et à la prise de notes. Sergio apprécie beaucoup la présence de ses pairs qui en retour le lui rendent bien. Sergio est une personne avec tétraplégie (paralysie des quatre membres) de type spasmodique. Il communique de manière non verbale. Il apprend à reconnaître son nom, à communiquer à l'aide d'expressions faciales, de sons émis et de pictogrammes et à contrôler son environnement immédiat à partir de son fauteuil électrique, muni de boutons qu'il active à l'aide d'un pointeur fixé sur son front. Pendant les exposés formels de son enseignant de biologie, Sergio travaille sur des tâches qui lui sont significatives, en l'occurrence se situer dans le temps (déterminer la période qui vient de se terminer et celle qui est en cours). Aujourd'hui, il assiste l'enseignant en assignant les élèves aux équipes avec lesquelles ils effectueront leur laboratoire portant sur la leçon de génétique. Il effectue cette tâche en activant puis en stoppant un sélecteur électronique, *Ablenet™ Spinner*, qui contient les photos de tous les élèves de la classe. Le tuteur transcrit le nom des équipes ainsi formées à l'intention de l'enseignant. S'il termine cela avant la fin de l'exposé, Sergio travaillera sur une activité préparée spécialement pour lui par son enseignant de biologie en collaboration avec l'enseignante ressource de l'école. Il s'agit de trouver, parmi des illustrations et des photos de toutes sortes, toutes celles qui correspondent au concept d'être humain (hommes, femmes, enfants). Le choix des photos en question, tirées de la leçon portant sur les caractères génétiques, permet de faire le lien avec le programme d'études

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

de cette classe de biologie. Pour accomplir cette tâche, il pourra tantôt compter sur l'aide de l'équipe à laquelle il aura été lui-même assigné pour l'activité au laboratoire (traduit et adapté librement de Downing et Eichinger, 2003).

En ce qui concerne l'élaboration même des programmes d'études, Hitchcock, Meyer, Rose et Jackson (2002) suggèrent un modèle de design pédagogique ambitieux, intitulé *Universal Design for Learning* (UDL), dont l'objectif est de permettre l'élaboration d'un « curriculum non seulement meilleur pour les élèves en difficulté, mais également pour tous les élèves » (traduction libre, p. 8). Exploitant à fond les nouveaux médias et les nouvelles technologies, le curriculum UDL permet une diversification quasi infinie des objectifs, des ressources et des stratégies suggérées pour l'apprentissage ainsi que des moyens prévus pour l'évaluation de l'atteinte de ces objectifs. Pour ce qui est des ressources utilisées pour l'apprentissage des élèves en difficulté, Lenz et Schumaker (2003) retiennent pour leur part trois types d'adaptations susceptibles d'être apportées au matériel pédagogique : transformer le matériel existant (réécrire dans un langage plus simple, ajouter des illustrations ou des exemples, etc.) ; fournir une médiation des contenus étudiés par l'élève (un enregistrement audio fournissant des directives orales ou des explications détaillées) ; et enfin, lorsque les deux premiers niveaux d'adaptation ne suffisent pas, choisir un matériel alternatif (un texte de lecture d'un degré de difficulté moindre, un didacticiel adapté aux élèves en difficulté, etc.).

Contrairement aux adaptions, les accommodements ne modifient en rien le contenu des programmes d'études. Ils se réfèrent le plus souvent à des « compromis » introduits dans la manière de présenter ou d'évaluer les apprentissages réalisés par l'élève avec handicap ou en difficulté. L'accommodement typique pour l'élève avec handicap visuel est le recours au braille ou à diverses technologies permettant l'accès au texte écrit. D'autres types d'accommodement consisteraient, par exemple, à fournir à un élève dyslexique un enregistrement des questions d'un test de sciences humaines pour lui permettre de manifester les apprentissages réalisés dans cette discipline, à permettre l'emploi d'un correcteur orthographique à l'élève dysorthographique, à permettre l'emploi de la calculatrice à un élève ayant un problème de dyscalculie, etc.

Il y aurait sans nul doute encore beaucoup à dire sur les interventions qui peuvent faire de l'éducation générale, dispensée en salle de classe ordinaire, une éducation spéciale, c'est-à-dire une éducation adaptée aux besoins particuliers de tous les élèves, dont ceux des EHDAA inclus dans ces « classes inclusives ». Tout en privilégiant une intégration optimale au programme d'études de la classe ordinaire, rappelons qu'on doit néan-

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

moins s'assurer de préserver les interventions spécialisées dont continueront d'avoir besoin les élèves en difficulté. En effet, l'inclusion scolaire n'efface ni les handicaps ni les difficultés des élèves, pas plus qu'elle ne fait disparaître les besoins éducatifs particuliers de ceux-ci ; cependant, elle permet à de nombreux jeunes et enfants de participer et de contribuer à la vie d'une communauté d'apprenantes et d'apprenants, dont ils auraient autrement été exclus. Ne serait-ce que pour respecter ce droit d'apprendre en compagnie de ses pairs, ne serait-ce que pour les effets positifs de l'inclusion auprès des élèves de la classe ordinaire (Vienneau, 2004a), les efforts pour généraliser l'implantation d'une pédagogie de l'inclusion méritent d'être poursuivis.

CONCLUSION

L'inclusion scolaire, plus précisément la pédagogie de l'inclusion, se pose depuis quelques années comme une solution de rechange à l'intégration scolaire. Le pari de ce modèle pédagogique est double : d'une part, fournir dans le contexte de la classe ordinaire les programmes et les services spécialisés considérés nécessaires à l'épanouissement des élèves avec handicaps et des élèves en difficulté ; d'autre part, transformer les approches et les pratiques pédagogiques des enseignantes et des enseignants de classes ordinaires, de manière à permettre le plus souvent possible le plus haut niveau d'intégration pédagogique pour le plus grand nombre d'élèves de la classe, et ce, indépendamment des capacités intellectuelles ou des particularités de fonctionnement des uns ou des autres.

Les partisans et les ouvriers de l'inclusion ont eu la sagesse de ne pas limiter leurs actions à la seule critique du système d'éducation spéciale (Wang et Walberg, 1988) ou aux tentatives de réforme de ce système (Stainback et Stainback, 1992), mais ils ont su, dès le début de l'inclusion, s'associer aux efforts de renouvellement pédagogique en cours un peu partout en Amérique du nord (Lipsky et Gartner, 1996), « efforts visant essentiellement à une meilleure gestion des différences au sein de la classe ordinaire » (Vienneau, 2004a, p. 129). La dimension pédagogique est en effet au cœur du projet de l'inclusion scolaire. Parmi les croyances partagées par les partisans de celle-ci, deux positions sont directement associées à cette dimension pédagogique. Tout d'abord, l'adaptation scolaire n'est pas un endroit (*special education is not a place*). La qualité de la programmation et des interventions éducatives est la clé du succès des EHDAA et non le seul placement de ces élèves (Hocutt, 1996). Ensuite, et peut-être surtout, c'est le système d'éducation tout entier qui profitera des modifications nécessaires pour répondre aux besoins éducatifs des EHDAA. En

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

effet, « si l'on parvient à créer une situation d'apprentissage efficace pour les élèves avec handicaps à l'intérieur de l'enseignement ordinaire, on prépare en même temps un contexte éducatif idéal pour tous les élèves » (Van Steenlandt, 1995, p. 4).

BIBLIOGRAPHIE

Ainscow, M. (2000). « The next step for special education : Supporting the development of inclusive practices », *British Journal of Special Education*, *27*(2), p. 76-80.

Arceneaux, M.C. (1994). *A Secondary School Experience : Is It Inclusion or Is It School Reform ?* (ERIC Document Reproduction Service No. ED381 960).

Aronson, E. (1978). *The Jigsaw Classroom*, Beverly Hills, CA, Sage.

Block, M.E., B. Oberweiser et M. Bain (1995). « Using class wide peer tutoring to facilitate inclusion of students with disabilities in regular physical education », *Physical Educator*, 52, p. 47-56.

Bulgren, J.A., J.B. Schumaker et D.D. Deshler (1997). *The Concept Anchoring Routine*, Lawrence, KS, Edge Enterprises.

Clark, C., A. Dyson, A. Millward et S. Robson (1999). « Theories of inclusion, theories of schools : Deconstructing and reconstructing the inclusive schools », *British Education Research Journal*, *25*, p. 157-177.

Cohen, P.A., J.A. Kulik et C.L. Kulik (1982). « Educational outcomes of tutoring », *American Educational Research Journal*, *19*, p. 237-248.

COPEX, Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*, Québec, Ministère de l'Éducation, Bibliothèque nationale du Québec.

Cross, L. et D. Walker-Knight (1997). « Inclusion : Developing collaborative and cooperative school communities », *The Educational Forum*, *61*, p. 269-277.

De La Garanderie, A. (1980). *Les profils pédagogiques*, Paris, Éditions Le Centurion.

Deno, E. (1973). *Instructional Alternatives for Exceptional Children*, Reston, VA, Council for Exceptional Children.

Deshler, D., J. Schumaker, J. Bulgren, K. Lenz, J.E. Jantzen, G. Adams, D. Carnine, B. Grossen, B. Davis et J. Marquis (2001). « Making learning easier : Connecting new knowledge to things students already know », *Teaching Exceptional Children*, *33*(4), p. 82-85.

Doré, R., S. Wagner, J.-P. Brunet et N. Bélanger (1998). « L'intégration scolaire des élèves ayant une incapacité dans les provinces et territoires du Canada », dans Y. Lenoir, W. Hunter, D. Hodgkinson, P. de Broucker et A. Dolbec (dir.), *Un programme pancanadien de recherche en éducation*, Ottawa, Société canadienne pour l'étude en éducation (SCEE), p. 233-260.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Downing, J.E et J. Eichinger (2003). « Creating learning opportunities for students with severe disabilities in inclusive classrooms », *Teaching Exceptional Children*, *36*(1), p. 26-31.

Dunn, L.M. (1968). « Special education for the mildly retarded : Is much of it justifiable ? », *Exceptional Children*, 35, p. 5-22.

Dunn, R. et K. Dunn (1998). *The Complete Guide to the Learning Style Inservice*, New York, Allyn & Bacon.

Evans, M., B. Holland et P. Nichol (1996). « Implementing a balanced inclusion Program », *Principal*, *75*(4), p. 33-35.

Ferguson, D.L, A. Desjarlais et G. Meyer (2000). *Improving Education : The Promise of Inclusive Schooling,* Education Development Center, Newton, MA, National Institute for Urban School Improvement (ERIC Document Reproduction Service No. ED441 926).

Frisbe, K. et J. Libby (1992). « The art of including children with different abilities in the school community », *Instructor*, *110*(1), p. 22-31.

Fuchs, D. et L.S. Fuchs (1994). « Inclusive schools movement and the radicalization of special education », *Exceptional Children*, *60*(4), p. 294-309.

Galluci, C. (1997). *The MESH Manual for inclusive schools. Projet MESH : Making Effective Schools Happen for All Students*, Washington Office of the State Superintendent of Public Instruction, Olympia (ERIC Document Reproduction Service No. ED450 535).

Gamble, J. (2002). « Pour une pédagogie de la coopération », dans R. Landry, C. Ferrer et R. Vienneau (dir.), *La pédagogie actualisante*. *Éducation et francophonie*, *30*(2), Sur Internet : <http://www.acelf.ca/revue/30-2/articles/07-gamble.html>. Consulté le 22 mars 2006.

Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed : Multiple Intelligences for the 21st Century*, New York, Basic Books.

Gilhool, T.K. (1976). « Changing public policies in the individualization of instruction : Roots and forces », *Education and Training of the Mentally Retarded*, *11*(2), p. 180-188.

Goupil, G. (1991). *Le plan d'intervention personnalisé en milieu scolaire*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.

Goupil, G. (2004). *Plans d'intervention, de services et de transition*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.

Gravel, H. et R. Vienneau (2002). « Au carrefour de l'actualisation de soi et de l'humanisation de la société : plaidoyer pour une pédagogie de la participation et de l'autonomie », dans R. Landry, C. Ferrer et R. Vienneau (dir.), *La pédagogie actualisante*. *Éducation et francophonie*, *30*(2), Sur Internet : <http://www.acelf.ca/revue/30-2/articles/05-gravel.html>. Consulté le 22 mars 2006.

Greenwood, C.R., J.C. Delquadri et J.J. Carta (1999). *Class Wide Peer Tutoring (CWPT) for Teachers*, Longmont, CO, Sopris West.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Grimes, L. (1981). « Learned helplessness and attribution theory : Redefining children's learning problems », *Learning Disability Quarterly*, *4*, p. 91-100.

Hitchcock, H., A. Meyer, D. Rose et R. Jackson (2002). « Providing new access to the general curriculum : Universal design for learning », *Teaching Exceptional Children*, *35*(2), p. 24-28.

Hocutt, A.M. (1996). « Effectiveness of special education : Is placement the critical factor ? », *The Future of Children*, *6*(1), p. 77-102.

Howden, J. et H. Martin (1997). *La coopération au fil des jours. Des outils pour apprendre à coopérer*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.

Isaacs, M.L., M. Greene et T. Valesky (1995). *Full Participation : A Useful Paradigm for School Self-Renewal*, University of South Florida (ERIC Document Reproduction Service No ED396 423).

Johnson, D.W. et R.T. Johnson (1982). « The effects of cooperative and individualistic instruction on handicapped and nonhandicapped students », *Journal of Social Psychology*, 118, p. 47-58.

Johnson, D.W. et R.T. Johnson (1986). « Mainstreaming and cooperative learning strategies », *Exceptional Children*, *52*(6), p. 553-561.

Kagan, S. (1992). *Cooperative Learning*, San Juan Capistrano, CA, Kagan Cooperative Learning.

Kendrick, M. et L. Labas (2000). *Building Inclusive Schools and Pre-School Communities*, *Rural Education and Small Schools* (ERIC Document Reproduction Service No. ED439 880).

Landry, R. (2002). « Pour une pleine réalisation du potentiel humain : la pédagogie actualisante », dans R. Landry, C. Ferrer et R. Vienneau (dir.), *La pédagogie actualisante*. *Éducation et francophonie*, *30*(2), Sur Internet : <http://www.acelf.ca/revue/30-2/articles/01-landry.html>. Consulté le 22 mars 2006.

Lenz, K. et J. Schumaker (2003). *Adapting Language Arts, Social Studies, and Science Materials for the Inclusive Classroom*, ERIC/OSEP Digest, ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education (ERIC Document Reproduction Service no. ED480 433).

Lipsky, D.K. (2003). « The coexistence of high standards and inclusion », *School Administrator*, *60*(3), p. 32-35.

Lipsky, D.K. et A. Gartner (1996). « Inclusion, school restructuring and the remaking of American society », *Harvard Educational Review*, *66*(4), p. 762-796.

McDonnell, J. (1998). « Instruction for students with severe disabilities in general education settings », *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, *33*(3), p. 199-215.

Maheady, L., G.F. Harper et B. Mallette (2001). « Peer-Mediated instruction and interventions and students with mild disabilities », *Remedial and Special Education*, *22*(1), p. 4-14.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Moore, C., D. Gilbreath et F. Maluri (1998). *Educating Students with Disabilities in General Education Classrooms : A Summary of the Research*, Office of Special Education and Rehabilitative Services, Washington, DC (ERIC Document Reproduction Service No. ED419 329).

Morefield, J. (2002). *Transforming Education : Recreating Schools for all Children*, Sur Internet : <http://www.newhorizons.org/article.morefield.html>.

O'Neil, J. (1995). « Can inclusion work ? A conversation with Jim Kauffmann and Mara Sapon-Shevin », *Educational Leadership*, *52*(4), p. 7-11.

Palincsar, A.M. et A.L. Brown (1984). « Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities », *Cognition and Instruction*, *1*, p. 15-26.

Politano, C. et A. Davies (1999). *La multiclasse : outils, stratégies et pratiques pour la classe multiâge et multiprogramme*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.

Reynolds, M.C. (1962). « A framework for considering some issues in special education », *Exceptional Children*, 28, p. 367-370.

Reynolds, M.C. (1989). « An historical perspective : The delivery of special education to mildly disabled and at-risk students », *Remedial and Special Education*, *10*(6), p. 7-11.

Robichaud, O. (1978). « Les dimensions de l'intégration », *Special Education in Canada*, *52*(4), p. 24-31.

Rousseau, N. et S. Bélanger (dir.) (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Sailor, W. (1991). « Special education in the restructured school », *Remedial and Special Education*, *12*(6), p. 8-22.

Salisbury, C.L. (1991). « Mainstreaming during early childhood years », *Exceptional Children*, *58*(2), p. 146-155.

Scanlon, D. (2002). « PROVE-ing what you know : Using a learning strategy in an inclusive class », *Teaching Exceptional Children*, *34*(4), p. 48-54.

Schnorr, R.F. (1997). « From enrollment to membership : Belonging in middle and high school classes », *Journal of the Association for Persons with Severe Disabilities*, 22, p. 1-15.

Sharpe, M.N. et M.E. Hawes (2003). *Collaboration Between General and Special Education : Making it Work. Issue Brief*, National Center on Secondary Education and Transition, Minneapolis, MN (ERIC Document Reproduction Service no. ED481 548).

Simon, S. (2002). « The CASE approach for pupils with learning difficulties », *School Science Review*, *83*(305), p. 73-79.

Slavin, R. (1988). *Using Student Team Learning*, Baltimore, Johns Hopkins Team Learning Project.

Slavin, R. (1990). *Cooperative Learning : Theory, Research and Practice*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Slee, R. et G. Weiner (2001). « Education reform and reconstruction as a challenge to research genres : Reconsidering school effectiveness research and inclusive schooling », *School Effectiveness and School Improvement*, *12*(1), p. 83-98.

Stainback, S. et W. Stainback (1992*). Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms. Facilitating Learning for all Students*, Baltimore, Paul H. Brookes.

Uberti, H.Z, T.E. Scruggs et M.A. Mastropieri (2003). « Keywords make the difference ! Mnemonic instruction in inclusive classrooms », *Teaching Exceptional Children*, *35*(3), p. 56-61.

Université de Moncton (1999). *Vers une pédagogie actualisante. Mission de la Faculté des sciences de l'éducation et formation initiale à l'enseignement,* Moncton, NB, Université de Moncton.

Van Steenlandt, D. (1995). « L'UNESCO et l'éducation spéciale », *Inclusion International*, *1*, p. 4-6.

Vienneau, R. (2002). « Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives », dans R. Landry, C. Ferrer et R. Vienneau (dir.), *La pédagogie actualisante*. *Éducation et francophonie*, *30*(2), Sur Internet : <http://www.acelf.ca/revue/30-2/articles/10-vienneau.html>. Consulté le 22 mars 2006.

Vienneau, R. (2004a). « Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social », dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 125-152.

Vienneau, R. (2004b). « Apprentissage et enseignement : théories et pratiques », Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.

Vienneau, R. et C. Ferrer (1999). « En route vers une pédagogie actualisante : un projet intégré de formation initiale à l'enseignement », *Éducation et francophonie*, *27*(1), Sur Internet : <http://www.acelf.ca/revue/XXVII/articles/Vienneau.html>. Consulté le 22 mars 2006.

Wang, M.C. et J.W. Birch (1984). « Comparison of a full-time mainstreaming program and a resource room approach », *Exceptional Children*, *51*(1), p. 33-40.

Wang, M.C. et H.J. Walberg (1988). « Four fallacies of segregationism », *Exceptional Children*, *55*(2), p. 128-137.

Williams, J. (2001). *Adaptations and Accommodations for Students with Disabilities. Resources You Can Use. NICHCY Bibliography 15*, National Information Center for Children and Youth with Disabilities, Washington, DC (ERIC Document Reproduction Service no. ED455 648).

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

CHAPITRE 2

L'évolution des perceptions chez des enseignants qui intègrent des élèves ayant une déficience intellectuelle

Diane Gauthier
Université du Québec à Chicoutimi
diane_gauthier@uqac.ca

Jean-Robert Poulin
Université du Québec à Chicoutimi
jean-robert_poulin@uqac.ca

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Résumé

Les représentations qu'ont certains intervenants du milieu scolaire des élèves ayant une déficience intellectuelle et de leurs capacités d'adaptation et d'apprentissage contribuent à créer une barrière à leur intégration en classe ordinaire et au développement de pratiques éducatives adaptées à un tel contexte. Une recherche-action portant sur les habiletés essentielles à la conception et à l'application de situations d'enseignement-apprentissage faisant appel à la coopération entre les élèves ordinaires et les élèves ayant une déficience intellectuelle a été réalisée. L'implication d'une équipe d'enseignants dans cette recherche-action d'une durée de trois ans aura permis à certains d'entre eux de modifier positivement leurs perceptions, notamment de la capacité de l'élève ayant une déficience intellectuelle de prendre en charge sa démarche d'apprentissage et de leur capacité d'assurer un enseignement différencié dans un contexte d'intégration scolaire.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

La perception qu'ont des enseignants des classes ordinaires des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage varie considérablement en fonction du type d'élèves (Campbell, Dobson et Bost, 1985). Ainsi, les élèves ayant une déficience intellectuelle sont moins bien accueillis par les enseignants des classes ordinaires que les élèves qui présentent des difficultés légères d'apprentissage. Ces élèves sont parmi les plus ségrégés lorsqu'il s'agit d'intégration scolaire (Myles et Simpson, 1989).

Selon Maertens et Bowen (1996), les attentes du personnel enseignant exercent une influence sur leurs interactions avec les élèves. Certains enseignants nourrissent peu d'espoir quant aux possibilités de faire acquérir des connaissances aux élèves ayant une déficience intellectuelle intégrés en classe ordinaire. Leurs expériences, souvent récentes, avec cette clientèle leur auraient demandé beaucoup d'efforts et ils se seraient souvent butés à des échecs. Le fait de s'attendre à ce qu'un élève ait de la difficulté sur le plan des apprentissages peut inciter l'enseignant à avoir des comportements qui amènent l'élève en difficulté à correspondre à ses attentes.

Une des conditions essentielles à l'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle est l'adaptation de l'enseignement (Doré, Wagner et Brunet, 1996). Rares sont les outils et les moyens d'intervention développés afin d'aider les enseignants des classes ordinaires à adapter leur enseignement aux conditions d'intégration de ce type d'élèves (Giangreco et Putnam, 1991 ; Poulin, 1997).

Une recherche-action a été menée en milieu scolaire afin de contribuer au développement des savoirs concernant l'évolution des attitudes et des pratiques pédagogiques en matière d'adaptation de l'enseignement en contexte d'intégration. Ce chapitre porte sur les principaux changements observés.

1. LE CHANGEMENT DANS LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS

Pour changer, les enseignants doivent réfléchir sur leur pratique éducative, identifier leurs modèles d'action (Bourassa, Serre et Ross, 2000) et évaluer l'impact de cette pratique. Selon ces auteurs, pour changer une représentation, l'enseignant doit lui-même faire l'expérience des limites de ses propres connaissances et découvrir les avantages que présente le recours à de nouveaux concepts. Pour Guskey et Huberman (1995), le développement professionnel représente un processus développemental

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

par lequel l'enseignant élargit ses domaines de connaissances professionnelles pour améliorer son efficacité et sa performance sur les plans individuel et collectif.

Bernardou (1996) considère que la formation au savoir théorique est beaucoup plus facile que la formation au savoir pratique en action. Celle-ci repose sur l'activité elle-même et demande du temps. Elle se fait principalement par des échanges et des communications où apparaîtra un mélange d'objectivité et de relationnel. Ces échanges ont pour objectif de créer chez l'apprenant un savoir d'action, de faire des choix de comportement et d'acquérir un degré de liberté dans l'exercice de ses fonctions. La confrontation des savoirs théoriques et pratiques permet de faire apparaître les comportements professionnels.

Par ailleurs, le développement de comportements professionnels s'accompagne souvent d'une perte de la plasticité tant recherchée dans leur manifestation. De plus, dans notre société, les savoirs évoluent rapidement, ce qui occasionne des changements fréquents et de l'innovation. Le monde de l'éducation est aussi touché par l'évolution du savoir. Par conséquent, les enseignants doivent faire preuve d'innovation et d'une certaine ouverture au changement de leurs modèles d'action, de leurs comportements professionnels. Schön (1987) définit la pratique professionnelle comme un processus de résolution de problèmes. Dans le quotidien de leur pratique, les problèmes ne sont pas clairement définis quand ils se posent aux enseignants. Ceux-ci doivent reconnaître les éléments constituants à partir des situations-problèmes. Ils ont également un certain travail à faire pour transformer une situation problématique en un problème proprement dit. Ce travail consiste à dégager le sens d'une situation qui, au départ, ne présentait aucun problème, à réfléchir au savoir caché dans l'agir, puis à faire émerger les principes pédagogiques auxquels ils adhèrent et les stratégies d'action dont ils font usage. En sachant nommer et reconstituer un problème, l'enseignant réunit les conditions pour exercer une compétence acquise dans l'action.

Les recherches réalisées par Bernardou (1996) indiquent qu'un enseignant doit s'attendre à exercer son savoir dans des circonstances variées et à changer de comportement pour adopter de meilleures pratiques éducatives. Toutefois, le changement de comportement professionnel ne va pas de soi. Pour Bernardou (1996), la résistance au changement est un comportement naturel chez l'humain. Un changement dans la pratique professionnelle est une démarche libre et personnelle qui implique un respect des autres. Bernardou (1996) décrit les cinq étapes qui mènent au changement de pratique professionnelle : 1) prendre conscience de son propre système de valeurs ; 2) modifier son opinion en appréhendant les autres points de vue ; 3) constater avec un sens autocritique que certains comportements qui

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

proviennent de son système de valeurs, de ses opinions et de ses savoirs pratiques ne sont pas adaptés et que d'autres sont préférables ; 4) décider de se renouveler et adopter une nouvelle valeur, une nouvelle opinion, un nouveau point de vue, aboutissant à un nouveau comportement ; 5) effectuer un changement réel, social, perceptible pour les autres, passer de l'intention à la réalisation. Ces étapes sont longues et difficiles à traverser. Très souvent, les professionnels cessent cette démarche de changement en arrivant à la quatrième étape.

Les chercheurs Argyris et Schön (1974) suggèrent aux praticiens désireux de modifier leur pratique une méthode réflexive qui leur permet d'apprendre de leur expérience et qui les soutient dans le changement. Selon Elliott (1991), les praticiens doivent devenir des participants conscients et engagés dans le développement des théories issues de leurs propres préoccupations. Être un « praticien réflexif » (Lafortune et Deaudelin, 2001) exige de la part de l'enseignant la capacité de décrire sa pratique, de l'analyser et d'en examiner l'efficacité pour créer et adapter ses propres modèles de pratique en tirant profit des modèles existants. Cette approche peut aussi être qualifiée de formation continue (Savoie-Zajc, Dolbec et Charron-Poggioli, 1999). La formation continue répond aussi bien à des besoins individuels que collectifs et elle se caractérise par l'émergence d'un lien entre deux lignes directrices qui déterminent généralement les conduites professionnelles (Savoie-Zajc et Dionne, 2001). Il s'agit, d'une part, de la ligne professionnelle qui sert d'appui à l'actualisation de la pratique et, d'autre part, de la ligne dialectique qui se manifeste par la dynamique d'échange et d'interrelation mise en place par le groupe d'accompagnateurs et d'accompagnés : chercheurs universitaires et praticiens. Pour Dionne (2003) comme pour Charlier et Charlier (1998), l'enseignant qui agit en professionnel s'inscrit dans un projet de formation explicite en tenant compte de façon délibérée du plus grand nombre possible de paramètres de la situation de formation. La motivation de l'enseignant serait proportionnelle au lien qu'il établit entre les objectifs et les conditions de formation, d'une part, et les besoins à combler, d'autre part (Knox, 1986). Le traitement réalisé par l'enseignant se fait à partir d'une combinaison d'informations personnelles reliées à sa pratique éducative, à ses projets professionnels et à sa perception du projet de l'établissement dans lequel s'inscrit son action pédagogique. Ainsi, à partir des théories personnelles et collectives, partagées par ses pairs, il envisage différentes possibilités de conduite, prend des décisions qui se manifestent dans des situations concrètes qu'il modifie au besoin.

Les travaux effectués par Giroux et Giordano (1998) et Chanal (2000) soulignent l'importance de la communication comme outil de changement. La communication est considérée comme un moyen d'informer et

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

de convaincre du bien-fondé du changement envisagé. En ce sens, elle est perçue comme un processus par lequel le changement est formulé et construit par l'ensemble des acteurs. Selon Giroux et Taylor (1994), ce processus s'accompagne toujours d'une transformation des représentations cognitives. On assiste alors à la formation de ce qu'on appelle une communauté de pratique (Chanal, 2000 ; Wenger, 1998), où des intervenants du monde de l'enseignement discutent et échangent dans un climat de confiance à propos des conditions imposées par leur milieu de pratique. Animés adéquatement (Lafortune et Martin, 2004), ces échanges sont susceptibles d'apporter des modifications des perceptions et des pratiques professionnelles.

La vision personnelle de l'enseignant, soit la perception qu'il a de lui-même, de sa pratique et de son rôle dans l'école, ne prend véritablement forme que par des échanges avec des collègues (Fullan, 1993 ; Savoie-Zajc et Dionne, 2001). Il est alors important de permettre aux enseignants de s'exprimer sur différents sujets touchant leur pratique professionnelle (Polanyi, 1983), car l'émergence de savoirs cachés représente un exercice essentiel à la réalisation du changement. La transformation des pratiques nécessite également qu'on fasse ressortir une image de ce qu'on voudrait atteindre comme praticien professionnel. Une fois reconnues les composantes de cette image (Savoie-Zajc et Dionne, 2001), il s'agit d'accepter de la confronter avec celle des autres praticiens. Cette confrontation conduit à la validation ou à l'ajustement de certaines composantes inhérentes à la pratique professionnelle. L'acquisition de connaissances, qui exige la modification des représentations (Argyris, 1993 ; Bateson, 1984) et qui s'appuie sur des valeurs et des croyances jugées fondamentales par le praticien, est une tâche difficile. Les changements (Bourassa, Serre et Ross, 2000) impliquant une remise en question de ce qui a été pris pour « une vérité » chez une personne ne vont pas de soi. De tels changements se font progressivement chez certaines personnes ; chez d'autres, ils ne se produisent pas en dépit des efforts manifestés.

Selon Bourassa, Serre et Ross (2000) ainsi que Lafortune et Deaudelin (2001), pour faire émerger des constats qui conduiront au changement des perceptions et des pratiques éducatives, il faut également définir les conditions essentielles à un bon accompagnement. Lafortune et Martin (2004) soulignent que les accompagnateurs (les chercheurs universitaires) doivent mettre en place un climat sécurisant sur le plan affectif pour les enseignants. De plus, les accompagnateurs doivent être informés qu'ils auront souvent à prendre des risques et à faire des ajustements, ce qui les mettra dans un état de déséquilibre temporaire dont ils ne pourront faire part à leurs partenaires (enseignants). Le rôle des accompagnateurs

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

consiste également à provoquer les prises de conscience et à communiquer ensuite les leurs aux personnes qu'ils accompagnent. Pour remplir toutes ces exigences, l'action doit se passer sans jugement et permettre ainsi une analyse des actions dans l'échange. Il devient alors nécessaire que les accompagnateurs possèdent ce que Lafortune et Martin (2004) appellent un « regard méta ». C'est une manière d'observer ce qui se passe dans l'action pour ensuite le verbaliser aux partenaires. Ce « regard méta » contribue donc au processus de coconstruction. Un tel accompagnement, qualifié de socioconstructiviste par Lafortune et Deaudelin (2001), sert de soutien à la construction des connaissances. Pour inciter les partenaires à entreprendre une démarche de coconstruction, l'accompagnateur doit s'être approprié les connaissances d'un grand nombre de domaines et avoir établi des liens entre ces domaines pour créer sa propre structure de connaissance. Il peut ainsi relier ce qui est dit par les partenaires du projet à son propre fil conducteur.

Depuis 1999, deux chercheurs universitaires, un orthopédagogue spécialisé dans le domaine de la déficience intellectuelle et une didacticienne des mathématiques, ainsi que 13 enseignants ont participé à une recherche-action. Cette recherche-action (Savoie-Zajc, 2001) est qualifiée de pragmatico-interprétative, car les enseignants y jouent un rôle de premier plan dans la définition du problème à résoudre et dans la recherche de solutions. La recherche-action intègre les approches appliquées dans la pratique éducative et représente jusqu'à maintenant une stratégie de changement importante en éducation. Cette démarche de recherche permet d'enclencher un processus de recherche utilisant à la fois l'action et la réflexion. Son originalité provient de la complémentarité entre des démarches de recherche, d'action et de formation. Selon Charlier et Charlier (1998), une recherche-action permet une confrontation de la pédagogie de la maîtrise à la pédagogie du mouvement et de l'innovation. Elle suscite la production d'un savoir d'expérience qui, jusqu'à tout récemment, était méconnu des professionnels de la recherche. Pour que l'accompagnement prenne forme, qu'un réel partenariat s'établisse (Lafortune et Deaudelin, 2001) et ait du sens pour les enseignants qui s'y sont investis, il est préférable qu'un projet visant les modifications des pratiques se développe en collaboration. La structure du projet doit donc être soumise à la discussion, et il est important que les enseignants-partenaires soient ouverts aux changements.

De façon plus globale, par les échanges entre les intervenants du monde scolaire, la présente recherche vise à faire émerger de nouvelles pratiques éducatives dans les classes ordinaires du primaire qui intègrent des élèves ayant une déficience intellectuelle.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Elle poursuit les trois objectifs suivants :

- Reconnaître les représentations qu'entretiennent un groupe de praticiens du primaire concernant leur capacité à développer des activités d'apprentissage coopératif des mathématiques dans un contexte d'intégration scolaire.
- Établir une démarche de conception et d'application de situations d'enseignement-apprentissage des mathématiques faisant appel à l'apprentissage coopératif.
- Étudier les interactions entre pairs en situation d'apprentissage coopératif destinées à favoriser l'activité conjointe d'élèves ordinaires et d'élèves ayant une déficience intellectuelle.

2. DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES EN MATIÈRE D'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

Depuis trente ans beaucoup de pays se sont dotés de politiques visant à contrer le phénomène de marginalisation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Des progrès significatifs ont été réalisés et bon nombre de ces élèves ont maintenant la possibilité d'évoluer dans un contexte d'éducation inclusive. Cependant, le fait de scolariser dans le cadre d'une classe ordinaire les élèves ayant des besoins particuliers et, notamment ceux qui présentent une déficience intellectuelle, ne signifie pas pour autant qu'on favorise le développement intégral de ces élèves.

Une intégration véritable, c'est-à-dire susceptible de favoriser le développement intégral de l'élève ayant une déficience intellectuelle, repose en grande partie sur l'implantation d'un enseignement différencié qui fait appel à la coopération entre les élèves dans les situations d'apprentissage. L'enseignant doit en effet être en mesure de respecter les différents styles et rythmes d'apprentissage chez ses élèves tout en favorisant l'activité conjointe des élèves ordinaires et des élèves ayant une déficience intellectuelle lors de la réalisation de projets communs. Cette activité conjointe constitue en effet l'essence même d'une éducation en classe ordinaire, propre à favoriser le développement intégral de l'élève ayant une déficience intellectuelle.

D'après certains auteurs, le concept d'intégration en classe ordinaire et celui de coopération dans la classe sont très près l'un de l'autre. Dans une analyse des impacts de l'introduction du concept d'éducation inclusive, Garcia et Metcalfe (1998) proposent d'ailleurs d'adopter le concept d'éducation interactive, qui, selon eux, consiste fondamentalement à appuyer les idées exprimées par les élèves lorsqu'ils sont incités ou encouragés à travailler en coopération. L'éducation interactive implique, selon

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

ces auteurs, l'échange et la comparaison des idées de façon à ce que les élèves puissent voir le monde à partir du point de vue d'autrui et qu'ainsi ils soient motivés à agir et à interagir. Dans la perspective de l'éducation interactive, le développement intellectuel, social et affectif n'est possible que dans l'interaction coopérative et dans la réflexion commune entre des personnes différentes quant à l'âge, aux intérêts, aux compétences et aux antécédents culturels.

Le développement des compétences, qu'elles soient de nature affective, sociale ou cognitive, doit être perçu comme le résultat d'une coconstruction, c'est-à-dire d'une construction profondément ancrée dans l'interaction sociale. L'élève ayant une déficience intellectuelle doit trouver dans la classe ordinaire un milieu de vie qui lui permettra d'être un collaborateur actif et reconnu par ses pairs, c'est-à-dire une personne qui contribue au développement de la vie intellectuelle et sociale de la classe et qui en retire d'importants avantages dans toutes les sphères (intellectuelle, affective, sociale) de son développement. Dans une telle perspective, il est essentiel que l'enseignant soit en mesure de favoriser cette interaction, cette coconstruction, dans un contexte d'hétérogénéité.

L'apprentissage coopératif est considéré par de nombreux auteurs (Maloney, 1995 ; Rieck et Dugger-Wadsworth, 1999 ; Slavin, 1990 ; Stainback, Stainback et Jackson, 1992 ; Udvari-Solner, 1998 ; Vergason et Anderegg, 1994 ; Wade et Zone, 2000 ; Wang, 1992) comme un moyen d'intervention pédagogique efficace pour favoriser l'intégration et la participation sociale des élèves ayant des besoins particuliers dans le cadre de la classe ordinaire. Bon nombre de recherches ont porté sur l'apprentissage coopératif dans un contexte d'intégration d'élèves ayant une déficience intellectuelle en classe ordinaire. Plusieurs d'entre elles se sont intéressées à la question des apprentissages scolaires (Farlow, 1994 ; Hunt, Staub, Alwell et Goetz, 1994 ; Pomplun, 1996 ; Slavin, 1991 ; Stevens et Slavin, 1995) et à celle de la coopération et des interactions sociales (Bertone, Boyle, Mitchell et Smith, 1999 ; Piercy, Wilton et Townsend, 2002) chez ces élèves qui se caractérisent, sur le plan cognitif, par un retard dans le développement de leurs structures intellectuelles, par un déficit d'attention et de mémoire à court terme, par des difficultés de transfert et de généralisation ainsi que par un manque de stratégies cognitives et métacognitives. En général, les résultats de ces études montrent qu'en matière d'apprentissages scolaires et d'interactions sociales, les élèves ayant une déficience intellectuelle sont en mesure de tirer profit d'une participation à des expériences d'apprentissage coopératif avec des élèves ordinaires.

Wang (1992) soutient que l'intégration scolaire des élèves ayant une déficience intellectuelle au sein d'un groupe d'élèves ordinaires doit mobiliser et responsabiliser l'ensemble des intervenants reliés de près ou

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

de loin à la formation et au bien-être des élèves. Ce groupe d'intervenants doit être formé du directeur de l'école, de l'ensemble des enseignants de l'école, qu'ils vivent ou non l'intégration dans leur groupe respectif, des éducateurs spécialisés qui accompagnent les élèves ayant une déficience intellectuelle, du psychologue scolaire, du spécialiste de l'adaptation scolaire, des parents des élèves ordinaires et des élèves ayant une déficience intellectuelle. Cette communauté a plusieurs responsabilités ; entre autres, elle doit servir de soutien pédagogique, psychologique et matériel à l'enseignant pour qu'il puisse se sentir appuyé dans sa démarche de changement de pratique professionnelle.

L'enseignant engagé dans ce contexte d'intégration devra préférablement posséder une culture pédagogique active concernant les différentes théories de l'apprentissage, la réalité du milieu scolaire actuel et les recherches menées sur l'intégration scolaire des élèves ayant une déficience intellectuelle. Cela lui permettra de mobiliser ses connaissances et les exemples pertinents qui s'y rattachent dans ce système d'accompagnement. Cette situation d'accompagnement dans un processus de changement permet d'activer les connaissances antérieures, de faire émerger des conflits sociocognitifs, de coconstruire dans l'action et de mettre en évidence les représentations.

3. MÉTHODOLOGIE

La recherche-action (Savoie-Zajc, Dolbec et Charron-Poggioli, 1999) constitue une importante stratégie de développement professionnel. Elle a pour objectif de produire un changement dans une situation concrète. Par la recherche-action, deux processus se déroulent en même temps (Savoie-Zajc, 2001) : la pratique de la recherche ou de la compréhension de l'action et la pratique de l'action éducative. Elliott (1991) considère la pratique enseignante comme une recherche lorsque l'enseignant remet en question sa démarche pédagogique et désire améliorer les apprentissages de ses élèves. La recherche-action (Savoie-Zajc, 2001) provoque alors la réflexion sur la pratique enseignante, l'intégration de la théorie à la pratique et le dialogue entre les pairs.

La participation des enseignants à la présente recherche-action s'effectue sur une base volontaire. Le nombre d'enseignants intéressés à y participer varie beaucoup d'une école à l'autre, mais aussi d'une année à l'autre, car certains changent d'école ou de niveau d'enseignement et ne reçoivent pas de façon continue des élèves en situation d'intégration.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

3.1. ÉCHANTILLON

La première année de la recherche, 13 enseignants des classes ordinaires du primaire ont participé à la recherche, de même que 286 élèves, dont 19 présentaient une déficience intellectuelle de légère à moyenne. La deuxième année, l'échantillon se composait de quatre enseignants du primaire, de 23 élèves ordinaires et de 8 élèves ayant une déficience intellectuelle.

3.2. INTERVENTION

Avant d'amorcer les rencontres avec les enseignants engagés dans la recherche-action, les chercheurs ont procédé à l'évaluation de tous les élèves ayant une déficience intellectuelle, qui ont été intégrés dans les classes ordinaires.

3.2.1. Évaluation des élèves

Les élèves ayant une déficience intellectuelle étaient âgés de 8 ans et 3 mois à 12 ans et 11 mois. Ils ont tous été soumis, dans les jours qui ont précédé leur participation aux activités d'apprentissage coopératif, à trois types d'évaluation (Poulin et Gauthier, 2000) : l'évaluation du développement de leur raisonnement logico-mathématique, effectuée à l'aide de l'épreuve de la Conservation du nombre (Inhelder, Bovet et Sinclair, 1974) et de l'épreuve opératoire des Concentrations « E » (Noelting, 1982), qui permet d'étudier la genèse de la notion de rapports chez l'enfant ; l'évaluation du niveau d'affirmation de soi, effectuée à l'aide de la « Grille d'observation et d'analyse des comportements personnels et sociaux de l'élève » développée par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1982) ; enfin, l'évaluation des connaissances en mathématiques au moyen du test *Math Diag* (Ouellet, 1984), élaboré à partir des objectifs du programme d'études en mathématique au primaire du ministère de l'Éducation du Québec et adapté au programme actuel de la Réforme en éducation (MEQ, 2001).

L'évaluation du raisonnement logico-mathématique révèle que tous les élèves ayant une déficience intellectuelle intégrés dans les classes et engagés dans la recherche sont de niveau préopératoire. L'évaluation de l'affirmation de soi permet, pour sa part, de constater que la majorité de ces élèves sont acceptés socialement. L'évaluation des connaissances en mathématiques indique que 75 % d'entre eux ont des acquis concernant la procédure algorithmique de l'addition. Ces acquis se situent entre la première et la quatrième année du primaire. Pour ce qui est de la soustraction, 50 % des élèves ont fait des apprentissages de première ou de deuxième année. De plus, 75 % de ces élèves ont réussi un problème en lien avec le concept du nombre (Gauthier et Poulin, 2003).

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

3.3. Les rencontres préparatoires à la conception et à la réalisation des situations d'enseignement-apprentissage

Au cours de la première année de la recherche, huit rencontres d'une demi-journée chacune ont eu lieu. Lors des premières rencontres, les chercheurs universitaires ont suggéré un programme de lecture aux enseignants. Ces lectures portaient principalement sur des situations d'application de la pédagogie différenciée au sein de groupes hétérogènes (Arpin et Capra, 2001). En outre, pour bien cerner l'ensemble des connaissances disciplinaires du primaire à faire apprendre aux élèves ayant une déficience intellectuelle, les enseignants ont reçu le programme adapté du MEQ (1996), dont plusieurs ignoraient l'existence. De plus, les enseignants et les éducateurs spécialisés ont pris connaissance de certains textes de Wang (1992), Howden et Martin (1997) et Murray (1994) portant sur les principes de l'apprentissage coopératif.

Les enseignants ont ensuite été informés au sujet de l'ingénierie didactique (Artigue, 1988). Cette méthode d'élaboration de situations d'enseignement-apprentissage implique la description la plus complète possible des conditions de conception et de réalisation en classe d'une période de mathématiques pour un niveau d'enseignement donné. Par la suite, on compare les conditions décrites *a priori* et la situation vécue en classe, ce qui procure alors à l'enseignant un terrain d'analyse complet et détaillé sur la portée didactique d'une situation. Il est également jugé essentiel d'effectuer la réalisation en classe d'une situation d'enseignement-apprentissage préparée selon les principes étudiés en communauté de pratique, car pour apprendre dans ce contexte et modifier les pratiques en cours, la réflexion des praticiens doit s'inscrire dans l'action (Argyris, 1993). Les phénomènes sociaux comme l'intégration scolaire des élèves ayant une déficience intellectuelle ne deviennent intelligibles qu'à l'intervenant qui consent à participer à leur évolution (Bourassa, Serre et Ross, 2000 ; Lewin, 1951).

Au début de la deuxième rencontre et de chacune des suivantes, des enseignants se portent volontaires pour approfondir la réflexion découlant de la lecture des différents textes, pour échanger avec les chercheurs universitaires sur certains constats quant au contexte social de l'apprentissage en situation d'intégration et pour établir par le fait même un parallèle avec leur pratique éducative. Le contenu des rencontres est enregistré sur audiocassette, puis transcrit mot à mot. Après une période de discussion et d'échanges, les enseignants travaillent en équipe à élaborer le contenu de situations d'enseignement-apprentissage qu'ils feront vivre à leur groupe respectif. Les équipes de travail sont déterminées en fonction du niveau

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

d'enseignement des partenaires. Les chercheurs universitaires se sont mis à la disposition des enseignants pour les aider à rédiger la situation d'enseignement-apprentissage.

Signalons que les enseignants avaient tous reçu un guide de planification des activités d'apprentissage, préparé par les chercheurs universitaires pour les aider à rédiger leurs activités. Ce guide s'inspire d'un outil élaboré par Stevahn, Bennett et Rolheiser (1995). Pour bien cerner toutes les variables reliées au développement et à l'acquisition de ce nouveau savoir-faire, les enseignants ont choisi les mathématiques comme discipline d'expérimentation en classe, car l'intégration est particulièrement difficile dans cette matière. Cette option pose un double défi aux enseignants : d'une part, ils doivent prendre en considération les écarts cognitifs entre les différentes clientèles d'élèves réunies ; d'autre part, ils doivent favoriser l'émergence de stratégies d'apprentissage variées au cours de cette même situation d'enseignement-apprentissage.

4. LA CONCEPTION ET LA RÉALISATION DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE ET LES CHOIX DIDACTIQUES DES ENSEIGNANTS

Les enseignants font usage de l'apprentissage coopératif comme véhicule pédagogique dans la conception des activités mathématiques. Le terme apprentissage coopératif renvoie à un ensemble de méthodes d'enseignement qui favorisent le travail en groupe. La classe est divisée en groupes de trois à six élèves, habituellement du même âge, mais hétérogènes quant au sexe, aux aptitudes et à l'origine ethnique. Les élèves apprennent à coopérer dans l'apprentissage. La réussite est le résultat de la mise en commun des efforts de chacun, qui passe par le partage du matériel et la distribution du travail à accomplir. Les principes de l'apprentissage coopératif sont fondés sur la théorie de Vygotsky (1985/1934). Cette théorie accorde une grande importance à la collaboration entre les membres d'un groupe d'apprenants, cette collaboration étant alors perçue comme un outil indispensable au développement cognitif. Elle est le moyen par lequel l'apprentissage se fait, et plusieurs pensent que l'école devrait promouvoir cette façon d'acquérir des connaissances (Connelly et Clandinin, 1990). Murray (1994) soutient qu'il y a toujours un écart entre ce qu'un élève peut faire seul et ce qu'il peut faire avec l'aide de l'enseignant ou de pairs ayant plus de facilité. Il pourrait être bénéfique d'accorder plus de temps aux travaux de classe effectués en équipe.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Les enseignants engagés dans la recherche éprouvent de la difficulté à accorder un rôle à l'élève ayant une déficience intellectuelle. Dans la plupart des équipes, il se voit attribuer le rôle de responsable du matériel. La tâche qui lui est confiée au sein de l'équipe se limite à un exercice de manipulation comme faire un dessin ou du découpage, sans solliciter la manifestation d'un raisonnement mathématique. Les enseignants ont en général tendance à diminuer le niveau notionnel ciblé par la situation, ce qui est pour eux une façon de rejoindre plus facilement la majorité des élèves de leur groupe et, si possible, les élèves intégrés. Ils ont également choisi de faire vivre l'activité vers la fin de l'année scolaire de sorte qu'elle soit porteuse d'éléments de révision des mathématiques et non de nouveaux savoirs disciplinaires.

Les enseignants ont accepté de décrire de la façon la plus complète possible le contenu de ces situations d'apprentissage et de filmer l'application en classe pour fins d'analyse. Ces situations ont été appliquées sur une période de quatre jours consécutifs, au rythme d'une séance de travail par jour. La durée des séances variait de 30 à 50 minutes. Deux des séances, la première et l'une des trois autres, ont fait l'objet d'un enregistrement vidéo. C'est l'enseignant qui déterminait laquelle des trois séances serait enregistrée.

Les enseignants ont décidé de faire travailler les élèves en triades. D'après leur expérience avec les activités d'apprentissage réalisées en équipes, cette formule procure les meilleurs résultats. Ils déterminent la composition des membres de l'équipe et attribuent un rôle à chacun des élèves. Les activités ont été construites à partir des cinq critères fondamentaux inhérents aux rapports actifs de coopération en situation d'apprentissage coopératif établis par Johnson, Johnson et Johnson Holubec (1991) : l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle, l'interaction face à face, les habiletés sociales et l'analyse du processus (Gauthier et Poulin, 2003). Les contenus notionnels véhiculés dans ces situations d'enseignement-apprentissage concernent principalement : la mesure, avec des instruments non conventionnels, de la longueur d'un côté d'une figure plane (1re année) ; la valeur de position des chiffres dans un nombre (3e et 4e années) ; le volume (4e année) ; la géométrie d'un solide (5e année) ; la partition de figures planes (5e année) ; et la translation (4e et 5e années). Au total, neuf situations d'enseignement-apprentissage des mathématiques véhiculant les principes de l'apprentissage coopératif, dans un contexte d'intégration scolaire, ont été conçues et analysées par la communauté de pratique.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

5. ANALYSE DE L'ENREGISTREMENT DES ACTIVITÉS

Comme prévu, pour donner suite à l'enregistrement de l'application des différentes situations d'enseignement-apprentissage, les intervenants scolaires et les chercheurs visionnent ensemble les productions. Ils échangent sur les différents aspects des situations d'enseignement. Les commentaires sont enregistrés et retranscrits en vue de l'analyse du contenu. À l'aide de la préparation écrite et détaillée qu'ils ont de leur situation d'enseignement-apprentissage, les enseignants font une comparaison entre ce qui avait été prévu comme déroulement de la situation d'enseignement-apprentissage et ce qui s'est produit lors de l'application (Artigue, 1988). Ils font également une comparaison entre les deux situations enregistrées en classe. Ils répondent ensuite à une série de questions individuellement et par écrit (tableau 1).

TABLEAU 1
Questionnement présenté aux enseignants à la suite de l'expérimentation en classe

1. Les principes de l'apprentissage coopératif ont-ils été respectés dans le cadre de l'application de la situation d'enseignement-apprentissage ? Expliquez votre réponse.
2. Croyez-vous en la pertinence et en l'efficacité des rôles attribués aux différents membres de l'équipe d'apprentissage coopératif ? Expliquez votre réponse.
3. Avez-vous tenu compte des différences de niveaux en ce qui a trait au développement notionnel des élèves lors de la conception de l'atelier ? Expliquez votre réponse.
4. Les activités proposées favorisaient-elles l'interaction et l'entraide entre les coéquipiers ? Expliquez votre réponse.
5. Vos interventions favorisaient-elles l'interaction et l'entraide entre les élèves ordinaires et les élèves ayant une déficience intellectuelle ? Expliquez votre réponse.
6. À la suite de l'application en salle de classe, le matériel didactique mis de l'avant était-il adapté en fonction des caractéristiques des élèves ayant une déficience intellectuelle ? Expliquez votre réponse.
7. Avez-vous respecté le scénario d'apprentissage établi au moment de la conception de l'atelier ? Expliquez votre réponse.
8. Quelles sont les différentes techniques d'enseignement utilisées pendant les activités d'apprentissage coopératif ?
9. Quelles sont les caractéristiques de votre comportement pendant les activités ?
10. Quelles sont les modifications qui devraient être apportées à l'atelier ainsi qu'à votre comportement si cet atelier devait être réalisé à nouveau ?

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Les réponses formulées par écrit par les enseignants, de même que les commentaires exprimés lors de l'observation des différentes vidéoscopies (entrevues) feront l'objet d'une analyse croisée permettant de dégager les éléments essentiels au sujet des adaptations et des modifications par les enseignants de leur pratique éducative en contexte d'intégration scolaire.

6. ANALYSE DES RÉSULTATS

L'analyse croisée du contenu des entrevues et des réponses écrites des enseignants et des éducateurs spécialisés a été effectuée par les chercheurs universitaires selon les principes de l'analyse du discours, et ce, pour chacune des années de la recherche (Deslauriers, 1991 ; Van der Maren, 1995). Cette analyse a permis de reconnaître 44 thèmes pouvant se rapporter à l'intégration de l'apprentissage coopératif dans les pratiques des enseignants. Ces thèmes peuvent être regroupés en cinq catégories :

1) les aspects conceptuels de l'apprentissage coopératif ;
2) les impacts sur le développement professionnel ;
3) les attitudes à l'endroit des élèves ;
4) l'adaptation de l'enseignement ;
5) l'intervention pédagogique auprès des élèves.

Le traitement des données a consisté à établir la fréquence des thèmes évoqués par les enseignants et les éducateurs spécialisés afin de déterminer ceux qui sont le plus souvent cités. Puis, il y a eu comparaison entre les thèmes les plus fréquemment évoqués par les participants à la suite d'une première année de participation à la recherche et ceux les plus souvent évoqués à la fin de la deuxième année de la recherche.

6.1. LA PREMIÈRE ANNÉE DE L'EXPÉRIMENTATION

Après une première année de participation à cette recherche (tableau 2), les enseignants manifestent un haut niveau d'insécurité (77 %, 10/13) face à l'utilisation des principes de l'apprentissage coopératif en contexte d'intégration scolaire des élèves ayant une déficience intellectuelle. L'utilisation des principes de l'apprentissage coopératif comme moyen de produire des connaissances au sein d'équipes hétérogènes a créé une certaine incertitude de la part des enseignants. Lors de la première séance d'application de la situation d'enseignement-apprentissage, plusieurs enseignants ont insisté pour expliquer les consignes au lieu de laisser les élèves se les approprier

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

et se les expliquer entre eux. Une enseignante a d'ailleurs pris vingt-cinq minutes de la période des mathématiques pour tout expliquer, ce qui a causé des moments de distraction et d'agitation dans son groupe. Selon les propos de cette enseignante, le fait de laisser travailler les élèves en équipe sans être obligé d'intervenir directement sur l'évolution de la situation était associé à une perte de contrôle de sa part, d'où le besoin de retarder le plus possible le moment d'abandon de la situation aux mains des élèves.

TABLEAU 2
Les aspects conceptuels de l'apprentissage coopératif

Items	*Nombre d'enseignants*
Doute quant à la capacité à favoriser l'interaction et l'entraide	10/13
Interrogation sur la pertinence d'attribuer des rôles	8/13
Difficulté à critiquer la conception de l'activité	4/13

Selon les enseignants interrogés, les rôles qu'ils ont attribués aux élèves durant les activités ne leur semblent pas très pertinents par rapport aux apprentissages ciblés par la situation. En effet, 62 % (8/13) des enseignants s'interrogent sur leur pertinence. Cependant, majoritairement, les coéquipiers ont respecté leur rôle dans l'exécution de l'activité. Selon Murray (1994), le respect des rôles par les élèves d'une même équipe dans l'exécution d'une activité est un des indices du bon fonctionnement entre les coéquipiers.

Les enseignants éprouvent des difficultés à répondre aux questions qui traitent des différents aspects de leur engagement pédagogique dans l'application de la situation d'enseignement-apprentissage qu'ils ont conçue. Le tableau 2 révèle que 31 % (4/13) des enseignants et des éducateurs spécialisés ont de la difficulté à critiquer la conception des activités. Bourassa, Serre et Ross (2000) ainsi qu'Argyris et Schön (1974) considèrent que ce phénomène est fréquemment observé lors des sessions de perfectionnement entre praticiens. Au cours de leurs années de pratique, certains enseignants et éducateurs spécialisés ont antérieurement reçu des élèves qui avaient soit une déficience intellectuelle, soit des troubles de comportements ou d'apprentissage, et ils ont développé des modèles d'action. Bourassa, Serre et Ross (2000) qualifient ces modèles de stratégies récurrentes élaborées au fil du temps pour assurer le mieux possible l'adaptation et l'apprentissage. Ces modèles d'action sont ainsi devenus des automatismes, utilisés la plupart du temps sans que le praticien en soit conscient, d'où résulterait la difficulté pour certains de les reconnaître.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Quant à l'adaptation de l'enseignement (tableau 3), le premier item de ce tableau, « Manque d'expérience dans l'attribution des rôles », informe que les enseignants éprouvent de la difficulté à adapter la situation d'apprentissage des mathématiques au contexte de la classe hétérogène. De plus, même si les élèves ayant une déficience intellectuelle ont été évalués sur le plan cognitif avant la réalisation des situations d'enseignement-apprentissage, près de la moitié des enseignants qui ont participé à la recherche affirment avoir encore de la difficulté à cibler le niveau de connaissance de ces élèves et à préparer du matériel adéquat.

TABLEAU 3
Adaptation de l'enseignement

Items	*Nombre d'enseignants*
Manque d'expérience dans l'attribution des rôles	8/13
Difficulté à cibler le niveau de connaissance des élèves	6/13
Difficulté à préparer le matériel	6/13
Matériel et consignes peu adaptés	4/13

Cependant, les résultats démontrent que 62 % (8/13) des enseignants (tableau 4) ont modifié leurs perceptions envers la présence des élèves ayant une déficience intellectuelle dans leur groupe. Leurs perceptions concernaient principalement l'impossibilité de créer des interactions sociales conduisant à des apprentissages dans un contexte d'intégration scolaire.

TABLEAU 4
Impacts sur le plan professionnel

Items	*Nombre d'enseignants*
Modifications des perceptions	8/13
Approche réflexive	5/13
Utilisation de l'expérience avec ces élèves pour modifier leur enseignement	3/13

De plus, 39 % (5/13) des intervenants (tableau 5) déclarent qu'ils ont des attentes peu élevées à l'égard des élèves ayant une déficience intellectuelle et seulement 23 % (3/13) affirment avoir une connaissance de cette clientèle d'élèves. Ce constat nous amène à penser qu'en dépit des lectures,

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

des échanges entre intervenants et de la session de formation qui leur a été proposée, certains éléments essentiels ont pu être ignorés. Ainsi, lors de l'application de ces situations d'enseignement-apprentissage, les élèves avaient à développer des interactions sociales entre eux. Ces interactions étaient susceptibles de faire émerger des conflits sociocognitifs entre les élèves. Selon Howden et Martin (1997), en contexte d'apprentissage coopératif, les aspects sociaux tels que la qualité des interactions entre élèves d'une même équipe deviennent porteurs de la réussite de l'activité.

TABLEAU 5
Attitudes à l'endroit des élèves

Items	*Nombre d'enseignants*
Des attentes peu élevées à l'endroit des élèves handicapés	5/13
Connaissances des élèves	3/13

Malheureusement, lorsque les élèves élevaient la voix pour discuter entre eux et exprimer leur opinion, certains enseignants leur demandaient de baisser le ton et leur fournissaient la bonne réponse. Cela confirme les propos de Lewis, Wilson et McLaughlin (1992) et de Maertens et Bowen (1996), qui affirment que lorsque les enseignants sont en présence d'élèves plus faibles, ils ont tendance à donner moins de temps à ces élèves pour répondre et les dirigent rapidement vers la bonne réponse. Ils font ainsi disparaître les conflits sociocognitifs porteurs de nouvelles connaissances (Gilly, 1989). Cette situation conduisait les élèves à s'en remettre continuellement à l'enseignant pour valider leurs réponses plutôt que de discuter entre eux sur la pertinence des différentes solutions proposées.

L'un des aspects primordiaux de l'apprentissage coopératif (Udvari-Solner, 1998) est l'interdépendance positive entre les élèves dans l'appropriation de l'activité par tous les coéquipiers et dans l'expression d'une réponse commune et partagée. Cela n'a pas toujours été respecté dans l'application des situations d'enseignement-apprentissage (tableau 6), car 46 % (6/13) des enseignants soutiennent avoir eu de la difficulté à être présents à la démarche des élèves. De plus, des répondants, 39 % (5/13) déclarent avoir relevé des lacunes sur le plan technique, c'est-à-dire au niveau des dispositifs susceptibles de favoriser l'interdépendance positive. Cependant, la majorité de ces enseignants soutiennent avoir une bonne capacité d'analyse du comportement des élèves et être en mesure de juger s'ils fonctionnent ou non au sein de leur équipe.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

TABLEAU 6
Intervention pédagogique auprès des élèves

Items	*Nombre d'enseignants*
Bonne capacité d'analyse du comportement des élèves	8/13
Difficulté à être présent à la démarche des élèves	6/13
Lacunes sur le plan technique	5/13
Questionnement qui guide les élèves	4/13
Circule beaucoup dans la classe	4/13

Certains mots de vocabulaire et expressions couramment employés dans le cours de mathématiques au primaire comme « translation » et « séparer en parties égales » étaient complètement inconnus des élèves ayant une déficience intellectuelle. Ces élèves demandaient de l'aide à leurs coéquipiers, lesquels étaient tout à fait volontaires pour expliquer, démonstrations pertinentes à l'appui, le sens d'un mot ou d'une expression. Cela confirme les résultats d'une étude menée par Putnam (1993) qui démontre que l'apprentissage coopératif est bénéfique au développement de stratégies d'apprentissage ainsi qu'à l'amélioration des compétences langagières et des habiletés sociales. Les enseignants n'avaient pas prévu des remarques de cet ordre, mais ils semblaient tout à fait satisfaits de les voir émerger en contexte d'intégration.

Tout au long de l'application de la situation, les enseignants circulent beaucoup dans la classe, s'assurant du bon fonctionnement sur le plan de la discipline. Par ailleurs, ils n'interviennent guère, sinon pas du tout, dans les équipes pour poser des questions ou pour faire de l'objectivation sur la portée mathématique de la situation ; seulement 31 % (4/13) des enseignants témoignent avoir fait usage d'un questionnement qui guide les élèves (tableau 6). Au terme de l'activité, le responsable de chacune des équipes présente ses résultats au groupe. Certains enseignants demandent alors aux élèves d'expliquer les stratégies mises de l'avant pour obtenir de tels résultats. D'autres n'ont pas prévu de temps pour de l'objectivation en groupe.

À la fin de la première année de participation, neuf enseignants se sont retirés du projet. Plusieurs enseignants nous informent qu'ils ont manqué de temps et éprouvé de la difficulté à préparer le matériel nécessaire à l'application des situations d'enseignement-apprentissage. Pour d'autres, la participation à ce projet de recherche ne les a pas amenés à modifier leurs représentations à propos du développement de l'autonomie dans l'ac-

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

quisition des connaissances par les élèves. D'après un enseignant : « Il est impensable de faire supporter une situation d'enseignement-apprentissage par une triade composée de deux élèves de six ans et d'une élève ayant une déficience intellectuelle. L'enseignant doit conserver son rôle de pédagogue face aux apprentissages. » Force est donc de constater, chez certains, une incompréhension de la portée des principes de l'apprentissage coopératif dans un contexte d'intégration scolaire. Comme le mentionnent Bourassa, Serre et Ross (2000), on assiste alors à un phénomène de résistance. L'expérimentation de situations d'enseignement-apprentissage en présence d'élèves ayant une déficience intellectuelle touche à des convictions profondes qu'ont les enseignants au sujet de la gestion des savoirs au sein d'un groupe d'apprenants. Ces convictions constituent alors les principales barrières à la modification des représentations.

Des recherches menées par Cross (1981), Korthagen (1988) ainsi que Charlier et Charlier (1998) indiquent que des divergences entre les conceptions des formateurs et celles des enseignants à propos de l'apprentissage de l'enseignement et, plus particulièrement, en ce qui nous concerne, du contexte d'intégration expliquent certains abandons en cours de formation. Dionne (2004), Lafortune et Martin (2004) ainsi que Charlier et Charlier (1998) mentionnent également qu'il serait préférable d'intégrer aux séances de formation une activité de réflexion sur ce qu'on a appris, une sorte d'objectivation sur la formation, ce qui permettrait un enrichissement ou un renforcement des conceptions par l'assimilation des nouvelles informations. De plus, les enseignants peuvent s'exprimer sur ce qui leur plaît ou non dans la formation, ce qui donne aux chercheurs un espace où s'exprimer sur les limites de la formation et s'ajuster au besoin. Les chercheurs n'ont probablement pas suffisamment exploité la dimension réflexion et partage sur la formation, ce qui a pu contribuer à démotiver certains enseignants.

6.2. La deuxième année de l'expérimentation

La deuxième année, la recherche s'est poursuivie avec 4 des 13 enseignants. Cette deuxième année se caractérise par une construction progressive d'un langage commun entre les praticiens et les chercheurs concernant l'apprentissage coopératif, par une distinction précise entre les rôles et les tâches et par le partage d'une même définition à propos de la situation didactique. Selon Dionne (2004) ainsi que Charlier et Charlier (1998), ce langage commun est le fruit d'une régulation entre les différents acteurs engagés dans cette recherche-action. Cette régulation fait suite à la confrontation des pratiques, aux échanges sur les expériences et les stratégies et

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

à la connaissance de théories nouvelles. Les discussions, qui semblaient difficiles à vivre au début du projet, sont devenues essentielles aux yeux des praticiens et leur ont servi d'outil de réflexion.

Les propos retranscrits pour l'analyse et les constats effectués par les chercheurs universitaires lors de l'observation des enregistrements vidéo mettent en évidence les modifications suivantes touchant les cinq catégories de thèmes.

6.2.1. L'évolution des perceptions

L'analyse des résultats de la deuxième année révèle une évolution de certaines perceptions des enseignants quant à l'intégration scolaire des élèves ayant une déficience intellectuelle. Cette évolution concerne principalement le développement de l'autonomie chez les élèves. Les enseignants laissent leurs élèves s'approprier les consignes reliées à l'application des situations d'enseignement-apprentissage. L'attribution des rôles ne représente plus à leurs yeux un élément qui freine les activités. Ils vont jusqu'à consulter les élèves sur les façons de distribuer les rôles au sein d'une équipe. Des études menées par Boucher et Jenkins (2004) ainsi que Charlier et Charlier (1998) soulignent que, à la suite d'une formation en communauté d'enseignants et à des essais dans leurs classes respectives, plusieurs manifestent des changements quant à leurs conceptions de l'apprentissage. Ces changements s'effectuent parallèlement à l'évolution des perceptions quant à l'efficacité de l'activité de formation. Il est à noter toutefois que ces changements de conception ne sont apparus qu'à la fin de la formation.

6.2.2. Les impacts sur le plan professionnel

Les enseignants utilisent l'apprentissage coopératif dans leur pratique éducative sans que cela soit relié à une prise de données imposée par la recherche. Certains d'entre eux ont modifié leurs perceptions à leur capacité d'assurer un enseignement différencié dans un contexte d'intégration scolaire. Ils ont changé d'attitude face à l'intégration scolaire, qui ne représente plus un obstacle majeur à la mise en place de situations d'enseignement-apprentissage pertinentes pour toutes les clientèles d'élèves, et les apprentissages scolaires qui en résultent sont tout aussi signifiants. Dans leur milieu respectif, ils coopèrent davantage avec d'autres enseignants. Avec l'équipe-école, ils se montrent proactifs et prennent l'initiative d'échanges. Charlier et Charlier (1998) rapportent des observations qui vont dans le même sens. De plus, ils ont mis de l'avant des activités d'apprentissage coopératif des mathématiques impliquant l'utilisation de savoirs issus de diverses disciplines du primaire, dont les sciences et

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

la technologie. Ils ont une approche plus réflexive sur leur pratique et ont développé une confiance accrue en leurs qualités de pédagogues en contexte d'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle. Ils n'hésitent donc plus à porter un regard critique sur leur enseignement, à parler des bons moments comme des mauvais, sans crainte d'être jugés par les pairs.

6.2.3. Les attitudes à l'endroit des élèves

Plus de la moitié des enseignants qui ont participé à cette recherche-action soutiennent avoir une meilleure connaissance de leurs élèves à la suite de l'expérimentation de l'apprentissage coopératif. Ils sont plus confiants à propos du potentiel d'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle au sein d'un groupe-classe. Comme le souligne Murray (1994), la réussite de l'intégration scolaire des élèves ayant une déficience est proportionnelle au développement de leurs habiletés sociales. En modifiant leurs perceptions et leurs attitudes à l'égard de l'intégration scolaire des élèves ayant une déficience intellectuelle, les enseignants (Maertens et Bowen, 1996 ; Myles et Simpson, 1989) contribuent à modifier également le regard que portent les autres élèves de leur groupe sur ces enfants.

6.2.4. L'adaptation de l'enseignement

Dans l'ensemble, les répondants affirment être en mesure de suivre adéquatement la démarche des élèves en circulant d'une équipe à l'autre. Ils maîtrisent mieux la technique de l'application de l'apprentissage coopératif. Ils ont plus de facilité à préparer du matériel didactique adapté, essentiel au fonctionnement de l'activité. En cours d'activité, les enseignants font moins de gestion disciplinaire dans leur groupe ; ils essaient de développer un questionnement conduisant à la confrontation des explications formulées par les élèves et au conflit sociocognitif.

6.2.5. L'intervention pédagogique

Les enseignants ayant participé à la deuxième année d'expérimentation pratiquent maintenant de l'objectivation en groupe. Ils ont acquis une certaine aisance à utiliser la pédagogie du projet. Dans l'ensemble, ils sont favorables à une approche pédagogique variée. Ils ont amélioré leur capacité d'analyse du comportement des élèves. Comme le relève Schön (1987), pour donner suite à ces constats, on peut affirmer que les enseignants ont acquis des connaissances sur les pratiques éducatives pertinentes à l'intégration scolaire des élèves ayant une déficience intellectuelle dans l'action et sur l'action. Selon Lafortune et Martin (2004) ainsi que Charlier

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

et Charlier (1998), ce changement de perception de leur rôle de pédagogue se produit sur les plans affectif et cognitif. Il s'agit donc de voir les choses autrement, en utilisant d'autres images.

CONCLUSION

Les modifications des pratiques éducatives chez les enseignants du primaire en contexte d'intégration scolaire des élèves ayant une déficience intellectuelle représentent toujours un défi de taille. Le changement de pratiques se révèle cependant une des conditions primordiales à l'intégration. Les enseignants témoignent de l'importance d'orienter leurs pratiques vers des formes d'enseignement qui favorisent l'interaction sociale entre les élèves, conduisant à la coconstruction du savoir dans un contexte d'hétérogénéité.

Les résultats obtenus au cours de la deuxième année nous portent par ailleurs à croire qu'un tel projet ne peut atteindre son véritable envol qu'au cours de la deuxième année d'expérimentation. La première année, beaucoup de temps et d'énergie ont été consacrés à l'appropriation des informations et à la mise en place du fonctionnement entre les intervenants provenant de différentes institutions scolaires. La lourdeur de la tâche des enseignants qui vivent au quotidien l'intégration scolaire dans l'exercice de leur fonction peut expliquer en partie le retrait de leur participation à ce projet. Il faut mentionner que certains enseignants ont perçu comme une perte de contrôle le fait de laisser les élèves s'approprier la situation d'apprentissage et de ne plus être la personne « porteuse » de nouveaux savoirs.

De plus, les intervenants scolaires ne perçoivent pas tous l'apprentissage coopératif comme une voie privilégiée permettant de susciter des interactions sociales conduisant aux conflits sociocognitifs (Doise et Mugny, 1981) entre les différentes clientèles d'élèves. Les conflits sociocognitifs sont porteurs de savoirs qui, dans un climat de discussion et de respect, mèneront à une confrontation des représentations de l'objet d'étude. Cette confrontation, une fois intériorisée, fera émerger de nouvelles connaissances. Plusieurs intervenants croient qu'à cause des écarts cognitifs qui séparent les élèves ordinaires et les élèves ayant une déficience intellectuelle, les conflits sociocognitifs n'émergeront pas des interactions sociales entre ces élèves, d'où l'importance d'être attentifs à l'évolution de la situation pour les guider vers la bonne réponse. Comme l'ont mentionné Bourassa, Serre et Ross (2000), il est toujours difficile d'obtenir des modifications de représentations qui entraînent le rejet de

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

ce qui nous apparaît comme des « vérités ». Ainsi, en dépit de toutes les conditions mises de l'avant pour susciter le changement, les recherches menées par Bernardou (1996) montrent que le changement de pratique professionnelle ne dépasse pas 15 % des praticiens, qui ont décidé de changer après avoir acquis la conviction que leur comportement professionnel n'était pas le bon. Et que penser des autres, qui ne sont pas entrés dans le processus ou qui se sont arrêtés en cours de route ? Il est difficile de changer de comportement à partir de l'analyse des savoirs, et il nous faut rester réalistes dans l'établissement de nos critères de réussite. Il est toutefois intéressant de mentionner que 30 % des enseignants qui se sont inscrits à ce projet y ont participé pour toute sa durée. Ces enseignants font régulièrement usage de l'apprentissage coopératif dans leur classe et sont désireux de participer à un deuxième volet de cette recherche.

BIBLIOGRAPHIE

Argyris, C. (1993). *Knowledge for Action : A Guide to Overcoming Barriers to Organizational Change,* San Francisco, Jossey-Bass.

Argyris, C. et D.A. Schön (1974). *Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness,* San Francisco, Jossey-Bass.

Arpin, L. et L. Capra (2001). *L'apprentissage par projets*, Montréal, Chenelière/ McGraw-Hill.

Artigue, M. (1988). « Ingénierie didactique », *Recherches en didactique des mathématiques, 9*(3), p. 282-308.

Bateson, G. (1984). *La nature de la pensée*, Paris, Seuil.

Bernardou, A. (1996). « Savoir théorique et savoirs pratiques », dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action,* Paris, Presses universitaires de France, p. 29-41.

Bertone, L., J. Boyle, J. Mitchel et J. Smith (1999). *Improving Prosocial Behavior Through Social Skill Instruction,* Eric No. ED 434296.

Boucher, L.-P. et S. Jenkins (2004). « Un soutien au processus de transformation des pratiques au primaire », dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques,* Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 83-106.

Bourassa, B., F. Serre et D. Ross (2000). *Apprendre de son expérience,* Québec, Presses de l'Université du Québec.

Campbell, N.J., J.E. Dobson et J.M. Bost (1985). « Educator perceptions of behavior problems of mainstreamed students », *Exceptional Children, 51*(4), p. 298-303.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Chanal, V. (2000). « Communautés de pratique et management par projet : à propos de l'ouvrage de Wenger (1998) », *Communities of Practice : Learning, Meaning and Identity* », *M@n@gement*, *3*(1), p. 1-30.

Charlier, E. et B. Charlier (1998). *La formation au cœur de la pratique : analyse d'une formation continuée d'enseignants,* Bruxelles, De Boeck Université.

Connelly, F. et D. Clandinin (1990). « Stories of experience and narrative inquiry », *Educational Researcher, 19*(4), p. 2-14.

Cross, K.P. (1981). *Adult as Learners,* Londres, Jossey-Bass.

Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche quantitative : guide pratique,* Montréal, McGraw-Hill.

Dionne, L. (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant : une étude de cas,* Thèse de doctorat inédite, Montréal, Université du Québec à Montréal.

Dionne, L. (2004). « L'espace de médiation : un lieu de réflexion sur les rôles et la posture du chercheur », dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques,* Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 63-80.

Doise, W. et G. Mugny (1981). *Le développement social de l'intelligence,* Paris, Inter Éditions.

Doré, R., S. Wagner et J.-P. Brunet (1996). *Réussir l'intégration scolaire : la déficience intellectuelle,* Montréal, Éditions Logiques.

Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change,* Milton Keynes, Open University Press.

Farlow, L.J. (1994). « Cooperative learning to facilitate the inclusion of students with moderate to severe mental retardation in secondary subject-area classes », Communication présentée à l'Annual Meeting on Mental Retardation, Boston.

Fullan, M.G. (1993). *Changes Forces : Probing the Depths of Educational Reform,* Londres, Palmer.

Garcia, M.Y. et A. Metcalfe (1998). « Conclusions of the European symposium on school failure and its implications for the teacher training regarding school failure », *European Journal of Teacher Education*, *21*(2/3), p. 397-400.

Gauthier, D. et J.-R. Poulin (2003). « Analyse didactique d'une situation d'apprentissage coopératif des mathématiques au primaire, réalisée dans un contexte d'intégration scolaire », *Éducation et francophonie, 31*(2), automne, <www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/31-2/03-gauthier.html>. Consulté le 22 mars 2006.

Giangreco, M.F. et J.W. Putnam (1991). « Supporting the education of students with severe disabilities in regular education environments », dans L.H. Meyer, C.A. Peck et L. Brown (dir.), *Critical Issues in the Lives of People with Severe Disabilities,* Baltimore, Paul H. Brookes, p. 245-271.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Gilly, M. (1989). « À propos de la théorie du conflit socio-cognitif et des mécanismes psychosociaux des constructions cognitives : perspectives actuelles et modèles explicatifs », dans N. Bednarz et C. Garnier (dir.), *Construction des savoirs : obstacles et conflits*, Ottawa, Agence d'Arc, p. 162-182.

Giroux, N. et Y. Giordano (1998). « Les deux conceptions de la communication et du changement », *Revue française de gestion, 120*, p. 139-151.

Giroux, N. et J. Taylor (1995). « Le changement par la conversation stratégique », dans A. Noël, Ph. Véry et M. Wissler (dir.), *Perspectives en management stratégique,* Paris, Économica, p. 485-517.

Guskey, T.R. et M. Huberman (dir.) (1995). *Professional Development in Education : New Paradigms and Practices,* New York, Teacher's College Press.

Howden, J. et H. Martin (1997). *La coopération au fil des jours,* Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.

Hunt, P., D. Staub, M. Alwell et L. Goetz (1994). « Achievement by all sudents within the context of cooperative learning groups », *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 19*(4), p. 290-301.

Inhelder, B., M. Bovet et H. Sinclair (1974). *Apprentissage et structures de la connaissance,* Paris, Presses universitaires de France.

Johnson, D.W., R.T. Johnson et E. Johnson Holubec (1991). *Cooperation in the Classroom,* Edina, MN, Interaction Book Company.

Knox, A.B. (1986). *Helping Adults Learn,* San Francisco, Jossey-Bass.

Korthagen, F.A.J. (1988). « The influence of learning orientations on the development of reflexive teaching », dans J. Calderhead (dir.), *Teachers' Professional Learning,* Londres, Palmer.

Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste : pour s'approprier la réforme en éducation,* Québec, Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L. et D. Martin (2004). « L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique », dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques,* Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 48-62.

Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Sciences,* New York, Harper and Row.

Lewis, A., S.M. Wilson et T.F. McLaughlin (1992). « Resource room and the consulting model for servicing low achieving students : A review and analysis », *British Columbia Journal of Special Education, 16*(3), p. 259-281.

Maertens, F. et F. Bowen (1996). « Attitudes et changement des attitudes du personnel enseignant envers l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage », *Revue canadienne de psycho-éducation, 25*(1), p. 41-59.

Maloney, J. (1995). « A call for placement options », *Educational Leadership, 52*(4), p. 25-26.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Ministère de l'Éducation du Québec (1982). *Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1996). *Programmes d'études adaptées : français, mathématiques, sciences humaines, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

Murray, F. (1994). « Why "understanding the theoretical basis of cooperative learning enhances teaching success" », dans J.S. Thousand, R.A. Villa et A.I. Nevin (dir.), *Creativity and Collaborative Learning*, Baltimore, Paul H. Brookes, p. 3-11.

Myles, B.S. et R.L. Simpson (1989). « Regular educators' modification preferences for mainstreaming mildly handicapped children », *The Journal of Special Education*, *22*(4), p. 479-491.

Noelting, G. (1982). *Le développement cognitif et le mécanisme de l'équilibration*, Chicoutimi, Gaëtan Morin Éditeur.

Ouellet, G. (1984). *Math Diag*, Test de mathématiques inédit, Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi.

Piercy, M., K. Wilton et M. Townsend (2002). « La promotion de l'acceptation sociale des enfants en bas âge avec des capacités intellectuelles de modérées à sévères en utilisant des techniques d'études coopératives », *American Journal on Mental Retardation*, *107*(5), p. 352-360.

Polanyi, M. (1983). *The Tacit Dimension*, New York, Doubleday.

Pomplun, M. (1997). « When students with disabilities participate in cooperative groups », *Exceptional Children*, *64*, p. 49-55.

Poulin, J.-R. (1997). *Les impacts de l'intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle au secondaire*, Rapport de recherche inédit, Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi.

Poulin, J.-R. et D. Gauthier (2000). « Vers un modèle adapté d'apprentissage coopératif des mathématiques applicables dans les classes ordinaires du primaire qui intègrent des élèves ayant une déficience intellectuelle », *Actes du colloque Recherche Défi*, *11*, numéro spécial, mai, p. 38-41.

Putnam, J.W. (1993). *Cooperative Learning Strategies for Inclusion*, Baltimore, Paul H. Brookes.

Rieck, W.A. et D.E. Dugger-Wadsworth (1999). « Foreign exchange », *Intervention in School and Clinic*, *35*(1), p. 22-28.

Savoie-Zajc, L. (2001). « La recherche en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites », dans M. Anadon (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 15-49.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Savoie-Zajc, L. et L. Dionne (2001). « La mise en place d'une culture de la formation continue dans les milieux scolaires : exploration conceptuelle et illustrations », dans L. Lafortune, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *La formation continue : de la réflexion à l'action*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 139-163.

Savoie-Zajc, L., A. Dolbec et N. Charron-Poggioli (1999). « La formation continue : une exploration et une illustration de la notion », *Vie pédagogique, 113*, p. 12-16.

Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass.

Slavin, R.E. (1990). « Learning together », *The American Schoolboard Journal*, *177*(8), p. 22-23.

Slavin, R.E. (1991). « Synthesis of research of cooperative learning », *Educational Leadership, 48*(5), p. 71-82.

Stainback, S., W. Stainback et H.J. Jackson (1992). « Toward inclusive classrooms », dans S. Stainback et W. Stainback (dir.), *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms : Facilitating Learning for All Students*, Baltimore, Paul H. Brookes, p. 3-17.

Stevahn, L., B. Bennett et C. Rolheiser (1995). *Apprentissage coopératif : rencontre du cœur et de l'esprit*, Toronto, Educational Connections.

Stevens, R.J. et R.E. Slavin (1995). « Effects of a cooperative learning approach in reading and writing on academically handicapped and nonhandicapped students », *Elementary School Journal, 95*(3), p. 241-262.

Udvari-Solner, A. (1998). « Un modèle de prise de décision quant à l'adaptation du cursus aux groupes coopératifs », dans J.S. Thousand, R.A. Villa et A.I. Nevin (dir.), *La créativité et l'apprentissage coopératif*, traduction L. Dupuy-Walker et C. St-Jarre, Montréal, Éditions Logiques, p. 167-211.

Van Der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, Bruxelles, De Boeck Université.

Vergason, G.A. et M.L. Anderegg (1994). « In my dreams : A second look at inclusion and programming », *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 18*(4), p. 296-298.

Vygotsky, L.S. (1985/1934). *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales.

Wade, S.E. et J. Zone (2000). « Creative inclusion classrooms : An overview », dans S.E. Wade et J. Zone (dir.), *Inclusive Education*, Mahwah, NJ, Erlbaum, p. 3-28.

Wang, M. (1992). *Adaptative Education Strategies : Building on Diversity*, Baltimore, Paul H. Brookes.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice : Learning, Meaning and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

CHAPITRE 3

Conditions favorisant l'inclusion scolaire

Attitudes des enseignantes du primaire

Stéphanie Bélanger
Université du Québec à Trois-Rivières
stephanie.belanger2@uqtr.ca

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Résumé

L'auteure s'intéresse aux attitudes des enseignantes[1] du primaire relatives aux conditions favorisant l'inclusion scolaire. La recherche, inspirée d'une méthodologie mixte, comprend un volet qualitatif de type phénoménologique, ainsi qu'un volet quantitatif descriptif. La collecte des données s'est effectuée auprès de 24 enseignantes provenant de huit écoles de la région de Québec ; 12 enseignantes pratiquant une des formes d'intégration et 12 enseignantes œuvrant dans des écoles inclusives.

Les résultats présentés dans ce chapitre portent sur les attitudes des enseignantes relatives aux conditions facilitant l'inclusion. Ainsi, les enseignantes croient qu'il est nécessaire de modifier leur enseignement auprès des élèves ayant des besoins particuliers, que ce soit par rapport au rythme d'apprentissage ou de l'adaptation du matériel, des exigences et des évaluations. De plus, les enseignantes estiment que la collaboration entre collègues permet d'améliorer leur enseignement auprès de tous les élèves. Toutes les enseignantes soulignent l'apport indéniable d'une formation en adaptation scolaire. À celle-ci s'ajoutent le développement professionnel et l'expérience qu'elles acquièrent au fil des années. Enfin, toutes les enseignantes soulignent l'importance d'obtenir un soutien dans la classe.

1. L'utilisation du féminin est choisie car cette profession est largement féminine.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Avec sa politique de l'adaptation scolaire, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) cautionne l'article 235 de la Loi sur l'instruction publique qui porte sur le placement des élèves ayant des besoins particuliers (MEQ, 1999b). Cet article de la Loi sur l'instruction publique se lit comme suit :

> La commission scolaire adopte, après consultation du comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, une politique relative à l'organisation des services éducatifs à ces élèves qui assure l'intégration harmonieuse dans une classe ou un groupe ordinaire et aux autres activités de l'école de chacun de ces élèves lorsque l'évaluation de ses capacités et de ses besoins démontre que cette intégration est de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale et qu'elle ne constitue pas une contrainte excessive ou ne porte pas atteinte de façon importante aux droits des autres élèves. (MEQ, 2003, art. 235)

Remarquons que cette loi offre une grande latitude sur le placement ou non d'un élève dans une classe ordinaire. En effet, la Loi n'indique pas quels critères déterminent et prédisent une intégration profitable. On déclare toutefois que cette intégration ne doit pas nuire aux autres élèves. Encore une fois, la Loi ne précise pas ce qu'elle entend par « atteinte d'une façon importante ».

Ainsi, l'application de l'acte 235 de la Loi sur l'instruction publique (MEQ, 2003) laisse place à interprétation quant à son application. Cette interprétation est nécessairement teintée des valeurs, des croyances et des attitudes des individus qui appliquent cette loi. De ce fait, l'inclusion peut adopter différentes formes et modalités selon les attitudes des intervenants.

À cet égard, le Conseil supérieur de l'éducation (1996) observe que les croyances et les pratiques du milieu scolaire contribuent effectivement à freiner l'implantation de l'intégration totale de l'élève. Maertens et Bowen (1996) rapportent l'impact des attitudes des intervenants scolaires sur la réussite des élèves ayant des besoins particuliers, et ce, autant en classe ordinaire qu'en classe spéciale. Ainsi, l'enseignante peut diminuer ses attentes envers un élève qui a des troubles d'apprentissage, ce qui conduit celui-ci à obtenir de plus piètres résultats. En plus d'avoir un impact sur les résultats scolaires, les attitudes des enseignantes influent aussi sur les perceptions que les élèves ordinaires ont des élèves ayant des besoins particuliers (Maertens et Bowens, 1996).

Liu et Pearson (1999) notent une attitude négative des enseignantes face à l'inclusion des élèves ayant des difficultés dans leur classe. Ces attitudes proviennent souvent d'un manque de formation, de soutien et de

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

collaboration entre les enseignantes (Dickens-Smith, 1995 ; Hamill, 1999 ; Mamlin et Harris, 1998). Il semble toutefois que les enseignantes ont une attitude plus positive lorsqu'elles ont vécu l'inclusion dans leur classe (Avramidis, Bayliss et Burden, 2000 ; McLeskey, Waldron, So, Swanson et Loveland, 2001 ; Romano et Chambliss, 2000). Cette expérience, selon ces mêmes auteurs, viendrait annihiler la crainte du *dumping*, où l'élève est inclus dans une classe sans qu'aucun soutien particulier ne lui soit fourni. De plus, bien que des craintes subsistent, la plupart des enseignantes sont favorables à l'inclusion scolaire pourvu que certaines mesures soient considérées (Dickens-Smith, 1995 ; Salend, 2001). En effet, Dickens-Smith (1995) mentionne que les enseignantes ont des attitudes favorables face à l'inclusion lorsque leur rôle est défini clairement et qu'elles ont un soutien approprié. Hamill (1999) abonde dans ce sens en précisant que le soutien de la direction ainsi que le soutien apporté aux enseignantes et aux élèves contribuent grandement au succès de l'implantation de l'inclusion scolaire. D'ailleurs, parmi les mesures nécessaires mentionnées par les enseignantes pour obtenir une inclusion responsable, on retrouve souvent les besoins de soutien, de formation et de temps (Avramidis, Bayliss et Burden, 2000 ; Hamill, 1999 ; Liu et Pearson, 1999 ; Salend, 2001 ; Smith et Dlugosh, 1999 ; Smith et Smith, 2000). Les conditions favorisant les modalités inclusives ont donc une influence sur les attitudes des enseignantes.

Les attitudes des enseignantes à l'égard de l'inclusion scolaire jouent un rôle primordial quant à la réussite ou non de son implantation (Avramidis, Bayliss et Burden, 2000 ; Doré, Wagner, Brunet et Bélanger, 1999 ; Ingram, 1997 ; Romano et Chambliss, 2000). Ainsi, puisque ces attitudes ont un impact sur le placement d'un élève et que les pratiques inclusives sont une réalité relativement nouvelle dans le milieu de l'enseignement, il semble important d'investiguer plus particulièrement les attitudes des enseignantes qui sont partie prenante de l'inclusion. Les résultats de recherche présentés dans ce chapitre portent sur les attitudes des enseignantes du primaire relativement aux conditions d'implantation de l'inclusion scolaire. Ces résultats font partie d'une plus vaste recherche portant sur les attitudes des enseignantes face à l'inclusion scolaire (Bélanger, 2003).

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

1. DÉFINITION D'INTÉGRATION, D'INCLUSION ET D'ATTITUDE

Pour donner suite à une exploration de la documentation relative aux pratiques inclusives, il appert qu'il existe une certaine confusion entre les termes « intégration » et « inclusion ». Une brève définition des différents concepts abordés au cours de cette recherche s'impose donc pour connaître la ligne directrice que nous avons choisie.

1.1. INTÉGRATION SCOLAIRE

L'intégration scolaire est définie par différents auteurs comme le placement partiel d'un élève ayant des difficultés dans une classe ordinaire pour une partie de la journée. Cette modalité est liée au système d'éducation spécialisée et à la classe spéciale (Salend, 2001 ; Schroth, Moorman et Fullwood, 1997 ; Shapiro, 1999). Ainsi, l'intégration est l'établissement d'un contact entre un élève ayant des besoins particuliers et un élève du secteur ordinaire dans un contexte scolaire. Le but de l'intégration est d'offrir un soutien qui se rapprochera le plus possible de la norme (Doré, Wagner et Brunet, 1996). Autrement dit, l'élève ayant des besoins particuliers doit s'adapter à l'environnement scolaire et non l'inverse. Darvill (1989) a relevé différentes modalités d'intégration au Québec : 1) la présence d'une classe spéciale dans une école ordinaire ; 2) les ententes informelles entre les enseignantes en adaptation scolaire et celles du secteur ordinaire, où des élèves d'une classe spéciale font certaines activités en classe ordinaire ; 3) des élèves intégrés dans une classe ordinaire, mais qui doivent en sortir afin d'obtenir un soutien pédagogique et 4) l'intégration totale de l'élève qui reçoit du soutien en classe ordinaire (ce qui correspond à l'inclusion). L'intégration implique alors le maintien de deux systèmes d'éducation indépendants : l'adaptation scolaire et le système scolaire ordinaire (Lupart, 1998 ; Stainback, Stainback et Forest, 1989). C'est donc dire que chacun de ces systèmes possède ses propres politiques et procédures, ainsi que ses ressources matérielles, humaines et professionnelles (Lupart, 1998).

1.2. INCLUSION SCOLAIRE

Plusieurs auteurs (Dickens-Smith, 1995 ; Dyches, Egan, Young, Ingram, Gibb et Allred, 1996 ; Salend, 2001 ; Shapiro, 1999 ; Stainback et Stainback, 1996 ; Tirogène, 1995) définissent le terme inclusion scolaire comme étant le placement de tout élève, peu importe ses difficultés, dans une classe ordinaire correspondant à son âge et qui se situe dans l'école de son quartier.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Selon ces auteurs, l'inclusion exige une intervention planifiée qui fournit les adaptations et le soutien nécessaires à l'élève et à l'enseignante afin d'assurer une participation signifiante à la vie sociale et éducative de sa classe.

Klingner, Vaughn, Schumm et Cohen (1998) affirment qu'une inclusion responsable doit : 1) considérer prioritairement les besoins de l'élève quant au choix de son placement, 2) prévoir du temps pour la planification et pour la collaboration entre les enseignantes, 3) fournir une formation continue à tout le personnel, 4) évaluer les interventions d'une manière constante et 5) répartir adéquatement les ressources humaines.

Contrairement au principe d'intégration où la normalisation de l'élève ayant des besoins particuliers est le principal objectif, une école inclusive se préoccupe plutôt de la mise en place d'un système qui répond aux besoins de tous et où personne n'est laissé à l'extérieur du système (Doré, 1998).

1.3. Pourquoi utiliser le terme « INCLUSION » *?*

Il est vrai qu'une des formes de l'intégration, soit l'intégration totale, correspond à l'inclusion scolaire. Alors, pourquoi utiliser ce terme ? Tout d'abord pour éviter la confusion qu'engendrent les multiples définitions de l'intégration scolaire. Rappelons que Darvill (1989) a reconnu différentes modalités d'intégration au Québec, ce qui peut mener à diverses compréhensions et applications du terme. La définition donnée à l'inclusion évite cet écueil puisqu'elle comprend une modalité : la classe ordinaire dans l'école de quartier, avec les élèves du même âge et le soutien approprié dans la classe.

De plus, le terme « intégration » signifie que l'élève a déjà été exclu de la classe ordinaire et que l'on procède maintenant à son intégration dans un milieu duquel il ne faisait pas partie. Le mot « intégrer » est d'ailleurs défini dans le *Petit Larousse* (2003, p. 552) comme un « but visant l'assimilation d'une personne à un groupe » et le terme « assimiler » vise à « rendre semblable aux autres » (p. 92). Les principes de l'inclusion scolaire renvoient plutôt à la célébration des différences de chacun (Vienneau, 2002). Enfin, le terme « inclusion » est défini dans le *Petit Larousse* (2003, p. 538) comme étant un « élément qui fait partie d'un ensemble ». Pour toutes ces raisons, le terme « inclusion scolaire » est utilisé.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

1.4. ATTITUDES

La définition de Shapiro (1999, p. 8-9) de l'attitude est la « Tendance d'un individu d'agir ou de réagir selon son mode de croyances, de valeurs et de paradigmes enracinés par ses expériences sociales. […] Cette tendance s'exprime sous deux aspects : ce que la personne dit et ce qu'elle fait (traduction libre) ».

On retrouve trois composantes dans cette définition du mot attitude : 1) émotive : les sentiments positifs ou négatifs ; 2) cognitive : les croyances et 3) comportementale : les agissements. Ces trois composantes sont interreliées puisque toute croyance est associée à une émotion positive ou négative et que celles-ci poussent l'individu à agir en fonction de celles-ci (Avramidis, Bayliss et Burden, 2000 ; Shapiro, 1999).

2. OBJECTIFS DE RECHERCHE

Cette recherche ne vise pas à déterminer si l'inclusion scolaire a sa place dans le milieu scolaire ou non. Ce débat a déjà eu lieu, il y a quelques années, et il a été établi que l'élève doit recevoir une éducation dans le milieu le moins restrictif possible (Forest, 1987 ; MEQ, 1999b ; Porter et Richler, 1992 ; Stainback, Stainback et Forest, 1989). Sachant que l'inclusion scolaire est maintenant la voie privilégiée en éducation, que ce soit aux États-Unis (Saint-Laurent, 1994), au Canada (MEQ, 1999a ; Porter et Richler, 1992) ou en Italie (Balboni, Vianello et Dionne, 2004), pour ne nommer que ces pays, il faut maintenant se poser les questions suivantes : Comment implanter des modalités inclusives dans nos écoles ? Quelles sont les conditions nécessaires pour y arriver ? Quelles sont les attitudes des enseignantes relatives aux conditions favorisant l'implantation de l'inclusion scolaire ?

Les objectifs de cette recherche visent donc à reconnaître les attitudes des enseignantes du primaire à l'égard des conditions facilitant l'inclusion scolaire afin de mieux comprendre leurs impacts lors de son implantation.

3. MÉTHODOLOGIE

Cette recherche est basée sur une méthodologie mixte : un volet qualitatif de type phénoménologique ainsi qu'une approche quantitative descriptive. Le volet quantitatif permet de reconnaître des éléments se rapportant aux

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

dimensions cognitive et émotive de l'attitude et dresse un portrait global de celle-ci. L'approche qualitative permet de mesurer les trois composantes de l'attitude : émotive, cognitive et comportementale. Ainsi, l'entrevue permet aux enseignantes d'exprimer leurs sentiments, leurs croyances et leurs comportements face aux conditions favorisant l'inclusion scolaire alors que les observations en classe permettent de relever certains de leurs agissements. L'approche qualitative permet également d'approfondir certains éléments émergeant des résultats quantitatifs.

3.1. ÉCHANTILLONNAGE

Cette étude a recours à un échantillonnage de type intentionnel. Les enseignantes proviennent de la région de Québec, plus précisément de quatre écoles primaires qui se disent inclusives et de quatre autres qui affirment pratiquer une des formes de l'intégration.

Ainsi, 24 enseignantes ont été retenues pour participer à cette recherche ; soit 12 participants (11 femmes et 1 homme) provenant d'écoles inclusives et douze participantes d'écoles qui pratiquent l'une ou l'autre des formes d'intégration scolaire. Comme l'indique le tableau 1, toutes les enseignantes possèdent une formation en enseignement préscolaire et primaire. Quatorze des enseignantes sélectionnées possèdent moins de dix années d'expérience et huit participantes ont plus de onze années d'expérience. Seize participantes ont entre une à cinq années d'expérience en contexte d'intégration et trois enseignantes de six à dix années d'expérience dans ce domaine. Enfin, toutes les enseignantes mentionnent qu'elles ont des élèves ayant des troubles d'apprentissage dans leur classe et 15 participantes disent avoir des élèves ayant des troubles du comportement. Il n'est pas précisé s'ils sont reconnus formellement ou non.

3.2. INSTRUMENTS DE RECHERCHE

Différents instruments de recherche sont utilisés pour les fins de cette étude : le questionnaire qui permet de connaître les attitudes des enseignantes relatives à l'inclusion scolaire, le protocole d'entrevue de groupe qui approfondit certaines attitudes et les observations non participantes qui permettent de vérifier certains comportements associés au discours de l'enseignante.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

TABLEAU 1
Distribution des participantes (*n* = 22)* quant à leur niveau d'enseignement, la nature de leur diplôme, leur expérience en enseignement et en intégration ainsi que le nombre d'élèves ayant des besoins particuliers dans leur classe

		Enseignantes inclusion	*Enseignantes intégration*
Niveau d'enseignement (cycle)	1er	3	4
	2e	2	6
	3e	6	1
Diplôme obtenu	Brevet A	1	1
	Brevet B	1	2
	BEPEP	7	7
	2e cycle	2	1
Expérience en enseignement	10 ans et moins	10	4
	11 ans et plus	1	7
Expérience en intégration	1-5 ans	7	9
	6-10 ans	3	1
Élèves identifiés par les enseignantes dans leur classe	Troubles du comportement	8	7
	Troubles d'apprentissage	11	11
	Déficience intellectuelle	2	1
	Déficience motrice	1	0
	Déficience langagière	3	5
	Déficience physique	3	3

* Pour être plus précis, 22 enseignantes (toutes des femmes) sur 24 ont répondu au questionnaire *Évaluation des attitudes des enseignantes relatives à l'inclusion scolaire*. Ce tableau regroupe les informations personnelles recueillies auprès de ces enseignantes.

3.2.1. Questionnaire Évaluation des attitudes des enseignantes relatives à l'inclusion scolaire

Le questionnaire *Évaluation des attitudes des enseignantes relatives à l'inclusion scolaire* comporte 35 énoncés et permet de mesurer les attitudes des enseignantes, plus particulièrement les volets cognitif et émotif qui se rapportent aux croyances et aux sentiments relatifs aux modalités inclusives (voir en annexe). L'échelle de mesure de type Likert comporte cinq points qui se

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

lisent comme suit : « parfaitement en désaccord » ; « en désaccord » ; « plus ou moins en accord » ; « en accord » ; « parfaitement en accord ». La validité interne du questionnaire correspond à un alpha de Cronbach de 0,67.

Le questionnaire *Évaluation des attitudes des enseignantes relatives à l'inclusion scolaire* a été traduit et adapté des travaux de Bergren (1997) ; Cochran (1997, 1998) ; Dickens-Smith (1995) ; Liu et Pearson (1999), puis validé par quatre professeurs œuvrant en éducation. Pour avoir plus de détails sur le processus d'adaptation et de validation du questionnaire, le lecteur peut se référer à Bélanger (2003).

3.2.2. Entrevue de groupe

Des entrevues de groupe semi-dirigées se sont tenues dans les écoles. Le protocole d'entrevue comporte 11 questions qui abordent certains thèmes liés aux volets émotif, cognitif et comportemental de l'attitude. Ces questions portent sur les connaissances des enseignantes quant à l'inclusion et l'intégration scolaire, leurs sentiments à l'égard de ces différentes modalités ainsi que leur degré d'implication et d'engagement envers l'inclusion de certains élèves. Ces questions servent également d'amorce pour les enseignantes qui désirent approfondir certains de ces sujets.

3.2.3. Observation non participante

L'observation non participante permet de recueillir des données qu'une participante n'aurait peut-être pas partagées lors d'une entrevue. Elle sert aussi à mesurer l'aspect comportemental de l'attitude. Par les observations libres, il est possible d'établir des liens entre le discours de l'enseignante et ses agissements. Les données recueillies sont consignées sous forme de notes de terrain.

3.3. Collecte des données

La collecte de données s'est tout d'abord effectuée à l'aide du questionnaire *Évaluation des perceptions des enseignantes relatives à l'inclusion scolaire* qui était envoyé à chacune des enseignantes participant à la recherche. Parmi celles-ci, 22 enseignantes ont retourné leur questionnaire, soit 11 personnes provenant d'écoles inclusives et 11 d'écoles avec intégration. Les données du questionnaire ont été recueillies en octobre 2002.

Une entrevue, d'une durée d'environ une heure trente, s'est ensuite déroulée dans chacune des 7 écoles en décembre 2002. Ainsi, 8 enseignantes provenant d'écoles inclusives et 12 enseignantes d'écoles avec intégration ont participé aux entrevues, ce qui représente 83 % des partici-

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

pantes. Chacune des enseignantes était libre de s'exprimer spontanément lorsqu'une question lui était posée. Toutefois, la consigne stipulait qu'elles ne pouvaient pas parler en même temps afin de faciliter la qualité de l'enregistrement de l'entrevue. La parole était accordée à chacune afin qu'elle puisse donner son opinion. Les réponses de certaines enseignantes suscitaient des interactions, des échanges et des questionnements dont elles débattaient entre elles sous la supervision de la chercheure qui s'assurait que chacune pût s'exprimer.

Une période d'observation non participante a eu lieu dans la classe des enseignantes volontaires la journée même où s'était tenue l'entrevue de groupe, soit avant ou après celle-ci, selon les disponibilités des enseignantes. Comme l'observation se déroulait sur une base volontaire, certaines enseignantes ont collaboré à l'entrevue, mais ont refusé la présence d'un observateur dans leur classe. Cette observation libre, d'une durée approximative de 75 minutes, s'est effectuée dans 17 classes : 7 classes inclusives et 10 classes faisant de l'intégration (soit 71 % de l'échantillon). Les entrevues ainsi que les observations ont été réalisées par la même personne.

3.4. Traitement et analyse des données

Les données du questionnaire de type Likert ont été transcrites et analysées à l'aide de SPSS Windows, version 11. Une analyse de fréquence et de corrélation a permis de faire émerger les attitudes prédominantes des enseignantes.

Chacune des entrevues de groupes a été enregistrée puis retranscrite. La transcription de l'entrevue inclut les hésitations, les intonations ou les réactions du participant. Toutefois, un français écrit a été substitué au français parlé pour faciliter la lecture des enregistrements originaux (verbatim). Certaines expressions orales ont néanmoins été conservées afin de respecter la justesse du message.

Les données des entrevues de groupe et les notes d'observation non participante ont été transcrites et analysées à l'aide du logiciel *Atlas ti* (Muhr, 1997). Les données ont été traitées par un codage inductif afin de préserver l'authenticité du phénomène étudié. Pour prévenir un tant soit peu des biais possibles lors de l'interprétation des entrevues, l'analyse des données ainsi que le système catégoriel ont été soumis à un juge afin de vérifier s'il en faisait une lecture semblable. Ce professeur était en accord avec le codage et le regroupement des données.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

3.5. Limites de la recherche

Il semble important de tenir compte des limites de cette recherche. Tout d'abord, il faut noter que les écoles inclusives choisies afin de participer à l'étude ne semblent pas appliquer les principes de l'inclusion à la lettre. En effet, les enseignantes rapportent au cours des entrevues un manque de temps pour la planification et la collaboration, un manque de ressources humaines et financières ainsi qu'un manque de formation, éléments qui sont tous essentiels à un modèle inclusif authentique. Il est donc possible que ces éléments aient pu avoir un impact sur leurs attitudes relatives à l'inclusion, d'où les différences limitées entre les enseignantes inclusives et les enseignantes pratiquant une des formes d'intégration scolaire. Aussi, comme la validité interne du questionnaire utilisé correspond à un alpha de Cronbach de 0,67, il serait pertinent de refaire une étude sur un plus grand échantillon afin de parfaire cet instrument de mesure.

4. Résultats et discussion

Comme il a été mentionné précédemment, nous rapportons une partie des résultats obtenus au cours d'une recherche plus vaste portant sur les attitudes des enseignantes relatives à l'inclusion scolaire (Bélanger, 2003). Lors de l'analyse des résultats de cette recherche, six thématiques sont apparues : 1) l'implantation de l'inclusion ; 2) les conditions facilitant l'inclusion scolaire ; 3) les obstacles à l'inclusion ; 4) l'étude des besoins ; 5) le déroulement en classe ; 6) le classement des élèves à la fin de l'année scolaire. Toutes ces thématiques ne peuvent être traitées dans le cadre de ce chapitre. Nous nous limitons donc aux résultats relatifs aux conditions facilitant l'inclusion. Soulignons également que la discussion est intégrée aux résultats afin d'associer immédiatement ceux-ci aux écrits scientifiques.

La thématique « Conditions facilitant l'inclusion » a trait aux éléments nécessaires à l'implantation de modalités inclusives, tels que l'ajout de ressources, la collaboration entre les intervenants, la formation reçue, les modifications apportées en classe et le soutien des parents.

4.1. Modification de l'enseignement

Lorsqu'il est question des modifications apportées à l'enseignement, les enseignantes pratiquant une forme d'intégration (IT) font principalement référence à l'adaptation des exigences et du matériel, ce qui peut conduire jusqu'à un programme individuel adapté. Elles soulignent aussi que l'enseignement coopératif permet aux élèves de s'entraider et de s'encourager

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

entre eux. Les observations en classe démontrent en effet que l'ensemble des enseignantes fait appel aux élèves afin d'expliquer certains éléments aux autres élèves de la classe. Cela peut se faire en grand groupe lorsque l'enseignante désire formuler une explication d'une autre façon ou encore pour corriger un exercice. L'enseignement coopératif ainsi que le travail en équipe sont utilisés afin d'amener les élèves à s'entraider.

Les enseignantes IT affirment utiliser des périodes de récupération qui leur permettent de retourner à la base pour certaines notions et elles misent aussi sur le travail en équipe dans la classe, ce qui libère du temps où elles peuvent travailler individuellement avec l'élève ayant des besoins particuliers.

> *Moi, je peux partir avec un groupe d'enfants plus en difficulté faire une clinique pendant que j'ai des élèves forts qui font de l'enrichissement, pendant que j'ai d'autres élèves moyens qui font leur travail régulier. Ça se fait bien avec les grands. Je fais des cliniques pour guérir les bobos et ça se fait bien.* (IT : 809)

Les enseignantes provenant d'écoles inclusives (IC), tout comme leurs collègues IT, parlent également de récupération, d'adaptation du matériel, de diminution des exigences et d'entraide entre les élèves ayant des besoins particuliers et les élèves de la classe ordinaire. De plus, elles apportent des précisions sur les stratégies qu'elles adoptent en classe. Ainsi, plusieurs enseignantes IC disent reformuler leurs consignes ou leurs explications en d'autres mots afin que leurs élèves comprennent mieux.

> *On les connaît nos élèves et on sait comment, à un moment donné, leur reformuler, surtout avec les problèmes écrits en mathématique. Ils vont lire, tu vas reformuler et ils disent ah ! Tu ne leur as pas dit la réponse, tu ne leur as rien dit. Tu as juste reformulé et ils comprennent.* (IC : 479)

Les périodes d'observation non participante en classe confirment ces différentes attitudes. Lors de l'enseignement ou de l'explication d'une consigne en grand groupe, les enseignantes IT rappellent souvent les stratégies que l'élève peut choisir afin de l'aider. Les enseignantes IC observées utilisent plutôt la modélisation lors de l'enseignement d'une nouvelle notion. De plus, toutes les enseignantes mettent régulièrement à profit le renforcement positif auprès de leurs élèves, ce qui se traduit par des encouragements ou par des félicitations lors d'une bonne réponse.

Au cours des entrevues, les enseignantes rapportent diminuer leur rythme en classe afin que tous puissent suivre le groupe et proposer des activités plus courtes pour ne pas fatiguer les élèves ayant des besoins particuliers étant donné le grand effort que peut demander leur implication

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

dans une tâche particulière. Enfin, elles se tournent parfois vers un enseignement plus concret où l'élève ayant des besoins particuliers peut manipuler certains concepts.

Toutes les enseignantes mentionnent la nécessité de diminuer leurs exigences envers les élèves ayant des besoins particuliers. La plupart du temps, cette baisse des exigences peut se traduire, entre autres, par la réduction d'une tâche habituelle à accomplir en classe ou à la maison. L'enseignante demande alors à l'élève de faire moins de numéros que les autres. Lorsque la tâche normale est trop complexe pour l'élève, les enseignantes disent lui donner alors des activités plus faciles en adaptant du matériel. Ces adaptations se font selon les besoins et les limites de chaque élève.

> *Les exigences ne seront pas les mêmes. Tel enfant, je peux lui demander jusqu'à ce numéro, mais pour un autre élève, il faut que je diminue mes exigences parce qu'il n'est pas au même niveau que les autres. Tranquillement, je vais lui en demander un peu plus.* (IC : 26)

En ce qui a trait aux modifications apportées aux évaluations, les enseignantes IC mentionnent plutôt l'adaptation d'un bulletin selon les objectifs d'apprentissage de l'élève ou encore l'utilisation d'un bulletin d'une année inférieure. Les enseignantes IT adhèrent aussi à cette solution et ajoutent qu'elles modifient également leurs évaluations hebdomadaires lorsque l'élève a un programme adapté. Les observations permettent d'ailleurs de confirmer les modifications apportées par trois enseignantes IT et deux enseignantes IC, soit par un programme d'apprentissage individualisé, une diminution du nombre d'exercices demandés ainsi que l'adaptation d'une évaluation où l'élève a accès à son livre au lieu de devoir apprendre sa lecture par cœur.

La recension des écrits appuie les propos tenus par les enseignantes. En effet, différents chercheurs observent que les enseignantes doivent modifier leurs rôles afin de répondre à la diversité de la clientèle de la classe ordinaire d'aujourd'hui (Ferguson, Kozleski et Smith, 2001 ; Van Reusen, Shoho et Barker, 2001 ; Wilczenski, Barry-Schneider, Reddington, Blais, Carreira et Daniello, 1997). Cela leur permet de faire l'essai de nouvelles méthodes d'enseignement (Harrington, 1997). Trump et Hange (1996) soulignent que la modification de l'enseignement est l'un des facteurs essentiels qui favorisent l'inclusion scolaire. Ces auteurs rapportent d'ailleurs que la modification du curriculum et l'enseignement coopératif sont des stratégies efficaces auprès de l'élève ayant des besoins particuliers. D'autres auteurs affirment que l'apprentissage coopératif et l'enseignement par les autres élèves font partie d'une pédagogie inclusive (McGregor, Halvorsen, Fisher, Pumpian, Bhaerman et Salisbury, 1998 ; McLeskey et Waldron, 2002a ;

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Vienneau, 2004). Enfin, certains auteurs rapportent que l'une des façons qu'ont les enseignantes de modifier leur enseignement est de diminuer leurs exigences envers les élèves ayant des besoins particuliers (Hamill, 1999 ; Baker et Zigmond, 1995 ; Trump et Hange, 1996). La recherche de McLeskey et Waldron (2002a), qui se déroule dans un contexte inclusif, rapporte que les enseignantes modifient également les critères et les méthodes d'évaluation, car elles s'aperçoivent qu'il n'est pas équitable d'évaluer tous les élèves d'une manière identique.

4.2. Collaboration entre les enseignantes

Les résultats obtenus lors de l'analyse des réponses au questionnaire indiquent que 82 % des enseignantes IT et IC croient que la collaboration entre collègues améliore l'enseignement auprès de tous les élèves de leur classe.

Selon les enseignantes IT, la collaboration se traduit, entre autres, par la production en équipe et la création d'un sentiment d'appartenance à l'équipe-école.

> *Tu vois ce que l'on a fait par exemple qui est très intéressant, on trouvait que nos élèves avaient de grosses difficultés en français. Alors, on a élaboré ensemble des traces à l'écrit. Et ça, on le fait à partir de la première année jusqu'en sixième. C'est la même chose, en augmentant les exigences.* (IT : 58)

De plus, ces enseignantes se consultent dès le début de l'année afin de discuter avec les enseignantes de l'année précédente de leurs élèves, des besoins de chacun, de ce qui a été fait avec eux et où ils en sont rendus dans leur cheminement scolaire. Cela permet de garder une cohésion dans les approches et les interventions effectuées auprès de l'enfant ayant des besoins particuliers.

Cette collaboration se manifeste aussi par le partage d'expertise entre les enseignantes quant aux diverses approches et stratégies. Enfin, les enseignantes IT soulignent l'importance du soutien moral qu'elles se donnent mutuellement.

Alors que les enseignantes IT traitent du partage d'expertise, de productions d'équipe, de soutien moral et d'esprit d'équipe, les propos des enseignantes IC se concentrent principalement sur l'échange de stratégies, de matériel et l'enseignement collaboratif. D'ailleurs, lors de l'entrevue, les enseignantes IC mentionnent qu'il leur arrive d'ouvrir deux classes, ce qui permet alors aux enseignantes de faire des sous-groupes afin de travailler des difficultés préalablement identifiées et rejoindre ainsi tous les élèves selon les besoins de chacun.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Selon les écrits, la collaboration entre les enseignantes fait partie des stratégies efficaces à l'implantation de l'inclusion scolaire (AEFNB, 2001 ; Aucoin et Goguen, 2004 ; Buysse, Wesley et Keyes, 1998 ; Mamlin et Harris, 1998 ; Wolfe et Hall, 2003). Il importe que les enseignantes travaillent ensemble dans un contexte de résolution de problèmes pour assurer l'efficacité du programme d'inclusion (Hamill, 1999). D'ailleurs, McGregor, Halvorsen, Fisher, Pumpian, Bhaerman et Salisbury (1998) suggèrent que le développement professionnel se fasse à travers la collaboration entre enseignantes. Ainsi, les forces de chacune sont exploitées et ce partage permet à toutes d'exploiter différentes stratégies d'enseignement (Robinson et Carrington, 2002). Enfin, il semble également que, pour donner suite à l'inclusion, les enseignantes soient plus ouvertes aux opinions de leurs collègues (Trump et Hange, 1996).

4.3. Collaboration entre l'enseignante et l'orthopédagogue

Les résultats obtenus par le questionnaire démontrent que 90,9 % des enseignantes IT et toutes les enseignantes IC croient que les modifications à apporter au programme de l'élève ayant des besoins particuliers doivent être planifiées par l'enseignante et l'orthopédagogue. L'analyse de corrélation révèle également que les enseignantes qui jugent cette collaboration nécessaire à l'adaptation des interventions croient aussi qu'elle contribue à réduire l'étiquetage et le placement des élèves dans les classes spéciales ($r = 0{,}64$; $p < 0{,}005$).

Au cours de l'entrevue, toutes les enseignantes mentionnent l'importance d'une bonne cohésion entre les actions de l'enseignante et de l'orthopédagogue. Elles discutent ensemble des objectifs d'apprentissage de l'élève ayant des besoins particuliers et rencontrent ensemble les parents. Elles bâtissent aussi des projets qui rejoignent tous les élèves de différentes façons. De plus, les enseignantes observent que cette collaboration permet encore une fois un partage des expertises.

Les enseignantes IC précisent qu'il faut prendre le temps de se rencontrer et que ces rencontres ne doivent pas avoir lieu seulement dans un « cadre de porte ». Elles soulignent aussi l'apport de l'orthopédagogue dans la classe où la présence de deux enseignantes permet de rejoindre plus d'élèves. Les observations libres ont d'ailleurs relevé une situation d'écriture présentée par l'orthopédagogue où les élèves étaient ensuite soutenus par celle-ci et l'enseignante.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Différents auteurs soulignent l'importance de l'établissement d'une bonne collaboration entre l'enseignante et l'orthopédagogue (Buysse, Wesley et Keyes, 1998 ; Dickens-Smith, 1995 ; Monahan, Marino, Miller et Cronic Daria, 1997). Cette collaboration contribue, entre autres, à la réduction du niveau d'anxiété associée à l'inclusion d'un élève (Hamill, 1999). Wolfe et Hall (2003) soutiennent que l'enseignante et l'orthopédagogue doivent planifier ensemble les activités pédagogiques de l'élève ayant des besoins particuliers. Ainsi, l'enseignante peut analyser les activités d'enseignement alors que l'orthopédagogue décortique les objectifs de l'élève et prévoit la meilleure façon de les faire atteindre en classe. Ensuite, elles planifient ensemble l'activité d'enseignement.

4.4. Formation nécessaire à l'implantation de l'inclusion scolaire

En ce qui a trait aux habiletés préalables qui favorisent l'inclusion scolaire, les enseignantes IT mentionnent principalement des habiletés de gestion de classe et un sens de l'organisation, que ce soit pour les activités ou pour la gestion du temps. Elles ajoutent aussi qu'il faut avoir une bonne dose d'imagination afin de trouver toutes sortes d'idées qui stimuleront tous les élèves. Concernant les connaissances à acquérir, celles-ci se situent essentiellement sur les plans de la psychologie et de la pédagogie. Elles expriment leur désir de recevoir une formation en adaptation scolaire afin d'acquérir de meilleures connaissances sur les types de difficultés que peut vivre l'élève, leur origine et les façons d'y remédier.

> *On le sait pour en avoir entendu parler, mais ça part d'où et qu'est-ce que tu peux faire ? Les moyens que tu peux prendre.* (IC : 163)

Ce qu'elles n'apprennent pas au cours de leur formation, les enseignantes sont unanimes : elles l'apprennent par la pratique.

> *J'ai appris à faire des petits pas. À savoir qu'un enfant peut être très lent et que ce n'est pas en tirant sur une fleur qu'on la fait grandir. Ça, c'est la principale chose que j'ai apprise par expérience. C'est que tu ne peux pas exiger la même chose de tous les enfants, qu'il y a toujours de l'espoir. Il faut se rendre à la limite et elles peuvent être très loin les limites de l'enfant. Ne pas mettre les limites nous-mêmes, c'est l'enfant qui nous montre ses limites. Toujours avoir la foi qu'il peut progresser et que ce que je lui donne, ben coudon, je l'ai donné et l'autre enseignante va lui donner autre chose. C'est surtout ça que j'ai appris.* (IT : 46)

Les enseignantes IT précisent que cette expérience qui s'accumule tout au long de leur carrière est précieuse, car elle leur permet de mieux réagir face à différentes situations. Selon elles s'ajoutent à cette expérience

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

le matériel qu'elles construisent au fur et à mesure, le partage de connaissances entre les enseignantes et le développement professionnel. Toutes les enseignantes considèrent que les lectures qu'elles font, les formations supplémentaires qu'elles suivent, les congrès auxquels elles assistent permettent d'actualiser leurs connaissances et de les relier concrètement à leur pratique. Comme le dit une enseignante :

> *Je ne suis pas sûre de bien intervenir parce que je n'ai pas la formation pour ça même si j'ai de l'expérience.* (IT : 784)

À ce sujet, différentes recherches indiquent que plus les enseignantes ont de l'expérience en éducation et continuent de développer leurs connaissances par des formations, plus elles ont des attitudes positives relatives à l'inclusion scolaire (Romano et Chambliss, 2000 ; Stoiber, Gettinger et Goetz, 1998 ; Van Reusen, Shoho et Barker, 2001). Les enseignantes interrogées par Ferguson, Kozleski, Smith (2001) affirment être conscientes de la nécessité de renouveler leur pratique et leurs approches afin de répondre à la diversité des besoins de leurs élèves d'aujourd'hui. Elles mentionnent également le besoin d'une meilleure formation initiale et d'un plus grand soutien relatif à leur développement professionnel. Dickens-Smith (1995) souligne la nécessité de cette formation en s'appuyant sur une recherche qu'elle a réalisée auprès de 200 enseignantes. Cette chercheure a évalué les attitudes de ces enseignantes avant et après avoir reçu une formation sur l'inclusion scolaire. À la suite de ce perfectionnement, les enseignantes ont démontré des attitudes beaucoup plus positives envers l'inclusion scolaire. La formation continue leur permet de prendre conscience du rôle à jouer et des responsabilités confiées dans l'implantation de l'inclusion, en plus de fournir différentes stratégies d'enseignement. L'actualisation de leurs connaissances contribue à réduire la peur de l'inconnu. Il est toutefois nécessaire que les formations offertes aux enseignantes tiennent compte de leurs préoccupations, de leurs besoins et des valeurs de l'école (McLeskey et Waldron, 2002b). En effet, ces auteurs précisent que le développement professionnel ne sera pas efficace si les enseignantes n'en voient pas l'utilité. D'ailleurs, Rousseau, McDonald et MacPherson-Court (2004) estiment qu'il faut impliquer tous les intervenants œuvrant autour de l'inclusion dans cette formation afin que celle-ci soit pertinente.

4.5. Soutien des parents

Les enseignantes IT sont les seules à mentionner le soutien des parents comme condition facilitant l'implantation des modalités inclusives. Il est à noter qu'aucune question du protocole d'entrevue ne portait sur les parents. Lorsque ce sujet est abordé, il est soulevé spontanément par les enseignantes.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Ainsi, ces enseignantes mentionnent qu'il doit y avoir une cohésion entre le travail fait à l'école et le suivi à la maison, ce qui demande d'établir une bonne communication entre les parents et les intervenants scolaires. Elles observent aussi que les parents peuvent appuyer les enseignantes lorsqu'elles demandent des services pour l'enfant auprès de la direction et des commissions scolaires. Cela rejoint les propos d'autres auteurs qui soulignent l'importance de la collaboration des parents à l'inclusion d'élèves ayant des besoins particuliers (McGregor, Halvorsen, Fisher, Pumpian, Bhaerman et Salisbury, 1998 ; Trump et Hange, 1996). Cette collaboration a d'autant plus d'impact lorsque les gens considèrent que les parents influent sur les attitudes de leurs enfants par rapport à l'inclusion scolaire (Roberts et Lindsell, 1997).

4.6. Ajout de ressources humaines

Toutes les enseignantes expriment leur satisfaction par rapport à l'aide obtenue dans leur classe, que ce soit l'ajout d'une technicienne en éducation spécialisée ou de services en orthopédagogie. Elles affirment que cela les libère et qu'elles sont plus disponibles pour les autres élèves. Aussi, la présence de plus d'une intervenante en classe permet de rejoindre un plus grand nombre d'élèves ayant des besoins particuliers. Les enseignantes observent aussi que cela allège leur tâche puisque ces personnes s'occupent souvent de l'adaptation du matériel, du programme particulier de l'enfant et du suivi auprès de ce dernier.

> *À la deuxième étape, j'ai eu de l'aide de l'orthopédagogue. Quand on a commencé le programme adapté, elle ne recevait que lui. Au moins trois à quatre jours par semaine. Elle venait aussi le chercher lorsqu'elle avait une période libre pour vérifier s'il avait fait ses travaux. C'est elle aussi qui lui donnait du travail dans ses Duo-Tang. Alors moi cet appui-là je l'ai beaucoup, beaucoup apprécié.* (IT : 187)

D'ailleurs, rappelons que la répartition adéquate des ressources humaines est l'un des facteurs clés pour favoriser une inclusion responsable (Bailey et du Plessis, 1997 ; Klingner, Vaughn, Schum et Cohen, 1998 ; Mayrowetz et Weinstein, 1999). En outre, différents acteurs scolaires, qu'ils soient élèves, parents, enseignantes ou directions d'école, sont d'avis que cet appui est nécessaire pour faciliter l'inclusion des élèves (Doyle, 2001 ; Putman, 1998 ; Trump et Hange, 1996 ; York et Tundidor, 1995).

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

CONCLUSION

Rappelons que, dans cette recherche, nous avons trouvé peu de différences entre les enseignantes IT et IC. Cela peut s'expliquer par le fait que les enseignantes IC n'évoluaient pas dans des milieux où les modalités inclusives étaient respectées à la lettre. Il a toutefois été possible d'approfondir les connaissances liées aux divers volets de l'attitude des enseignantes à l'égard des conditions facilitant l'implantation de l'inclusion scolaire.

Sur le plan cognitif de l'attitude, c'est-à-dire des croyances, les enseignantes ont soulevé des éléments se rapportant entre autres à la modification de l'enseignement, à la collaboration entre collègues et à la formation requise pour enseigner dans un contexte inclusif.

Ainsi, les enseignantes croient qu'il est nécessaire de modifier leur enseignement auprès des élèves ayant des besoins particuliers, que ce soit au regard du rythme d'apprentissage ou de l'adaptation du matériel, des exigences et des évaluations.

En ce qui a trait à la collaboration entre collègues, les enseignantes croient qu'elle permet d'améliorer leur enseignement auprès de tous les élèves. Cette collaboration favorise le partage d'expertise et crée un sentiment d'appartenance au sein de l'équipe-école. Elle est également essentielle avec celle de l'orthopédagogue. En effet, les enseignantes considèrent qu'elles doivent planifier ensemble les objectifs d'apprentissage de l'élève ayant des besoins particuliers, les adaptations à apporter au programme et au matériel. Elles souhaitent d'ailleurs obtenir du temps libre afin qu'aient lieu ces indispensables rencontres.

Pour ce qui est des préalables requis pour enseigner dans une école inclusive, les enseignantes IT mentionnent un sens de l'organisation et de la gestion de classe. Toutes les enseignantes soulignent l'apport indéniable d'une formation en adaptation scolaire. À celle-ci s'ajoutent le développement professionnel et l'expérience qu'elles acquièrent au fil des ans.

Seules les enseignantes IT mentionnent le soutien des parents parmi les conditions facilitant l'inclusion ; celui-ci favorise une cohésion et un suivi entre ce qui se passe à l'école et à la maison.

Certains éléments émotifs relatifs aux attitudes des enseignantes ont également été reconnus. Ceux-ci font référence à un sentiment positif ou négatif à l'égard des conditions favorisant l'inclusion. Les enseignantes expriment, par exemple, leurs incertitudes face à leur pratique respective et leurs inquiétudes relatives à leur manque de formation. Elles expriment leur désir de suivre des cours traitant de l'adaptation scolaire et de la gestion de classe avec une clientèle diversifiée. Les enseignantes

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

soulignent, par ailleurs, leur satisfaction lorsqu'elles obtiennent du soutien en classe que ce soit par l'obtention de ressources matérielles ou humaines, car la présence d'une autre personne allège leur tâche et leur permet d'intervenir auprès d'un plus grand nombre d'élèves.

Le volet comportemental de l'attitude a pu être étudié à travers les entrevues et les observations non participantes. Les enseignantes modifient entre autres leur enseignement en ralentissant leur rythme en classe, en faisant plus de modélisation ou en réduisant la somme de travail demandé.

Enfin, ces résultats montrent que les enseignantes ont développé des croyances (volet cognitif de l'attitude) au sujet des conditions favorisant l'implantation de l'inclusion scolaire. Par rapoort à certaines de ces connaissances, elles expriment une prise de position positive ou négative (volet émotif) et agissent en conséquence (volet comportemental). Sachant que les enseignantes présentent chacun des aspects de l'attitude en ce qui a trait aux conditions qui facilitent l'inclusion scolaire, de futures recherches pourraient investiguer la force de cette position et le degré d'engagement envers ces conditions. C'est en tenant compte de l'écart entre les différentes composantes de l'attitude, soit cognitive, émotive et comportementale, que des modalités inclusives pourront être implantées d'une manière efficace et permanente.

BIBLIOGRAPHIE

Association des enseignantes et des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick (2001). *L'école : au cœur de la réussite de tous les élèves, Mémoire sur l'inclusion scolaire soumis au Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick*, Frédéricton, NB, AEFNB.

Aucoin, A. et L. Goguen (2004). « L'inclusion réussie : un succès d'équipe ! », dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 281-292.

Avramidis, E., P. Bayliss et R. Burden (2000). « A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority », *Educational Psychology, 20*(2), p. 191-211.

Balboni, G., R. Vianello et C. Dionne (2004). « Inclusion scolaire en Italie : historique, attitudes et programmes », dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 263-280.

Baker, J.M. et N. Zigmond (1995). « The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities : Themes and implications from the five cases », *The Journal of Special Education, 20*(1), p. 31-44.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Bayley, J. et D. du Plessis (1997). « Understanding principals' attitudes towards inclusive schooling », *Journal of Educational Administration, 35*(5), p. 428-438.

Bélanger, S. (2003). *Identification des perceptions des enseignantes du primaire relatives au phénomène de l'inclusion scolaire*, Mémoire de maîtrise inédit, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.

Bergren, B.A. (1997). *Teacher Attitudes Toward Included Special Education Students and Co-teaching (Rapport),* Service de reproduction de document ERIC No. ED 408 754.

Buysse, V., P.W. Wesley et L. Keyes (1998). « Implementing early childhood inclusion : Barriers and support factors », *Early Childhood Research Quarterly, 13*(1), p. 169-184.

Cochran, K.H. (1997). « The development and psychometric analysis of the scale of teachers' attitudes toward inclusion (STATIC) », *26th Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association,* Memphis, TN, Missouri Southern State College.

Cochran, K.H. (1998). « Differences in teachers attitudes toward inclusive education as measured by the Scale of Teachers' Attitudes Toward Inclusive Classrooms (STATIC) », Communication présentée au congrès annuel de l'Association du Mid-Western Educational Research, Chicago, IL.

Conseil supérieur de l'éducation (1996). *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté, Avis à la ministre de l'Éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.

Darvill, C.E. (1989). « Teacher attitudes to mainstreaming », *Canadian Journal of Special Education, 5*(1), p. 1-14.

Dickens-Smith, M. (1995). *The Effect of Inclusion Training on Teacher Attitude Towards Inclusion,* Chicago, IL, Service de reproduction de document ERIC No. ED 381 486.

Doré, R. (1998). *Intégration scolaire*, <http://www.adaptationscolaire.org/>. Consulté le 22 mars 2006.

Doré, R., S. Wagner et J.-P. Brunet (1996). *Réussir l'intégration scolaire*, Montréal, Éditions Logiques.

Doré, R., S. Wagner, P. Brunet et N. Bélanger (1999). « L'intégration scolaire des élèves ayant une incapacité dans les provinces et territoires du Canada, Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation », *Actes du Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation*, Toronto, Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation.

Doyle, L.H. (2001). « Leadership and inclusion : Reculturing for reform », *Annual Meeting of the American Educational Research Association,* Seattle, WA.

Dyches, T., M. Egan, J. Young, C. Ingram, G. Gibb et K. Allred (1996). « Inclusion through teaming : Perceptions of students with learning disabilities », *B.C. Journal of Special Education, 20*(3), p. 5-24.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Ferguson, D.L., E.B. Kozleski et A. Smith (2001). *On… Transformed, Inclusive Schools : A Framework to Guide Fundamental Change in Urban Schools*, Washington, DC, National Institute For Urban School Improvement.

Forest, M. (1987). *More Education Integration*, Downsview, York University, The G. Allan Roeher Institute.

Hamill, L.B. (1999). *One School District's Efforts to Develop a Formal Inclusion Program at the Secondary Level (Rapport),* Cincinnati, OH, Xavier University, Service de reproduction de document ERIC No. ED 436 065.

Harrington, S.A. (1997). « Full inclusion for students with learning disabilities : A review of the evidence », *The School Community Journal, 7*(1), p. 63-71.

Ingram, P.D. (1997). « Leadership behaviours of principals in inclusive educational settings », *Journal of Educational Administration, 35*(5), p. 411-427.

Klingner, J.K., S. Vaughn, J.S. Schumm et P. Cohen (1998). « Inclusion or pull-out : Which do students prefer ? », *Journal of Learning Disabilities, 31*(2), p. 148-158.

Le Petit Larousse (2003). Paris, Larousse.

Liu, J. et D. Pearson (1999). *Teachers' Attitude Toward Inclusion and Perceived Professional Needs for an Inclusive Classroom,* Service de reproduction de document ERIC nº ED 438 274.

Lupart, J. (1998). « Setting right the delusion of inclusion : Implications for Canadian school », *Canadian Journal of Education, 23*(3), p. 254-264.

McGregor, G., A. Halvorsen, D. Fisher, I. Pumpian, B. Bhaerman et C. Salisbury (1998). « Professional development for "All" personnel in inclusive schools », *CISP Issue Brief, 3*(3), p. 1-12.

McLeskey, J. et N.L. Waldron (2002a). « Inclusion and school change : Teacher perceptions regarding curricular and instructional adaptations », *Teacher Education and Special Education, 25*(1), p. 41-54.

McLeskey, J. et N.L. Waldron (2002b). « Professional development and inclusive reflections on effective practice », *The Teacher Educator, 37*(3), p. 159-172.

McLeskey, J., N.L. Waldron, T.H. So, K. Swanson et T. Loveland (2001). « Perspectives of teachers towards inclusive school programs », *Teacher Educational and Special Education, 24*(2), p. 108-115.

Maertens, F. et F. Bowen (1996). « Attitudes et changement des attitudes du personnel enseignant envers l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage », *Revue canadienne de psycho-éducation, 25*(1), p. 41-59.

Mamlin, N. et K.R. Harris (1998). « Elementary teachers' referral to special education in light of inclusion and prereferral : "Every child is here to learn… But some of these children are in real trouble" », *The Journal of Educational Psychology, 90*(3), p. 385-396.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Mayrowetz, D. et C.S. Weinstein (1999). « Sources of leadership for inclusive education : Creating schools for all children », *Educational Administration Quarterly, 35*(3), p. 423-449.

Ministère de l'Éducation du Québec (1999a). *Plan d'action en matière d'adaptation scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1999b). *Politique de l'adaptation scolaire : une école adaptée à tous ses élèves*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Loi sur l'instruction publique*, Québec, Gouvernement du Québec.

Monahan, R.G., S.B. Marino, R. Miller et T. Cronic Daria (1997). *Rural Teachers', Administrators', and Counselors' Attitudes about Inclusion (Rapport)*, ERIC Document Reproduction Service No. ED 406 099.

Muhr, T. (1997). « ATLAS ti scientific software development. Text interpretation », *Text Management and Theory Building*, Berlin, Logiciel.

Porter, G. et L. Richler (1992). *Réformer les écoles canadiennes : des perspectives sur le handicap et l'intégration,* Downsview, York University, The G. Allan Roeher Institute.

Putnam, J. (1998). *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion,* Baltimore, MD, Paul H. Brookes.

Roberts, C.M. et J.S. Lindsell (1997). « Children's attitudes and behavioural intentions towards peers with disabilities », *International Journal of Disability, Development and Education, 44*(2), p. 133-145.

Robinson, R. et S. Carrington (2002). « Professional development for inclusive schooling », *The International Journal of Educational Management, 16*(5), p. 239-247.

Romano, K. et C. Chambliss (2000). *K-12 Teachers' and Administrators' Attitudes Toward Inclusive Educational Practice,* ERIC Document Reproduction Service No. ED 443 215.

Rousseau, N., L. McDonald et L. MacPherson-Court (2004). « Besoins de formation et enseignement inclusif : l'expérience albertaine », dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 295-323.

Saint-Laurent, L. (1994). *L'éducation intégrée à la communauté en déficience intellectuelle*, Montréal, Éditions Logiques.

Salend, S.J. (2001). *Creating Inclusive Classrooms : Effective and Reflective Practices,* 4e édition, New Jersey, Merrill Prentice Hall.

Schroth, G., M.A. Moorman et H. Fullwood (1997). *Effects of Training on Teacher's Stages of Concern Regarding Inclusion. Promoting Progress in Times of Change : Rural Communities Leading the Way (Rapport),* Texas, ERIC Document Reproduction Service No. ED 406 091.

Shapiro, A. (1999). *Everybody Belongs,* New York, Routledge Falmer.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Smith, M.K. et L.L. Dlugosh (1999). « Early childhood classroom teachers' perceptions of successful inclusion : A multiple case study », Annual Conference of the American Educational Research Association, Montréal.

Smith, M.K. et K.E. Smith (2000). « "I believe in inclusion, but…" : Regular education early childhood teachers' perceptions of successful inclusion », *Journal of Research in Childhood Education, 14*(2), p. 161-180.

Stainback, S. et W. Stainback (1996). *Inclusion, a Guide for Educators,* Baltimore, MD, Paul H. Brooks.

Stainback, S., W. Stainback et M. Forest (1989). *Educating all Students in the Mainstream of Regular Education,* Baltimore, MD, Paul H. Brooks.

Stoiber, K.C., M. Gettinger et D. Goetz (1998). « Exploring factors influencing parents and early childhood practitioners' beliefs about inclusion », *Early Childhood Research Quarterly, 13*(1), p. 107-124.

Tirogène, J.-L. (1995). « L'évolution des attitudes (des enseignants) par rapport à l'intégration des élèves ayant des difficultés de comportement », *Dimensions, 16*(3), p. 34-36.

Trump, G.C. et J.E. Hange (1996). *Concerns about and Effective Strategies for Inclusion : Focus Group Interview Finding from West Virginia Teachers,* Charleston, WV, Appalachia Educational Laboratory, ERIC Document Reproduction Service No. ED 397 578.

Van Reusen, A.K., A.R. Shoho et K.S. Barker (2001). « High school teacher attitudes toward inclusion », *The High School Journal, 84*(2), p. 7-21.

Vienneau, R. (2002). « La pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives », *Éducation et Francophonie, 30*(2), <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/30-2/10-vienneau.html>. Consulté le 22 mars 2006.

Vienneau, R. (2004). « Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et le développement social », dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 125-152.

Wilczenski, F., E. Barry-Schneider, T. Reddington, K. Blais, K. Carreira et A. Daniello (1997). *Using Stakeholder Interviews to Evaluate Inclusive Education (Rapport)*, Providence, RI, ERIC Document Reproduction Service No. ED 413 697.

Wolfe, P.S. et T.E. Hall (2003). « Making inclusion a reality for students with severe disabilities », *TEACHING Exceptional Children, 35*(4), p. 56-60.

York, J. et M. Tundidor (1995). « Issues raised in the name of inclusion : Perspectives of educators, parents and students », *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 20*(1), p. 31-44.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

ANNEXE
Questionnaire d'évaluation des attitudes des enseignantes relatives à l'inclusion scolaire

Questionnaire adapté des travaux de Bergren (1997) ; Cochran (1997, 1998) ; Dickens-Smith (1995) ; Liu et Pearson (1999)

Veuillez répondre aux questions suivantes en encerclant le chiffre qui correspond le mieux au degré d'accord que vous avez avec l'affirmation :

1 = Je suis parfaitement en désaccord. 2 = Je suis en désaccord.
3 = Je suis plus ou moins en accord. 4 = Je suis en accord.
5 = Je suis parfaitement en accord. 0 = Je suis incapable de répondre.

1.	L'inclusion scolaire devrait être implantée dans les écoles.	1	2	3	4	5	0
2.	Il est possible d'implanter efficacement l'inclusion scolaire même si toutes les enseignantes du secteur ordinaire n'y participent pas.	1	2	3	4	5	0
3.	L'inclusion scolaire alourdit la tâche de l'enseignante sans assurance de résultats positifs.	1	2	3	4	5	0
4.	Je connais bien ce qu'est l'inclusion scolaire.	1	2	3	4	5	0
5.	L'inclusion scolaire est profitable sur le plan social pour les élèves ayant des besoins particuliers.	1	2	3	4	5	0
6.	Les enseignantes du secteur ordinaire et de l'adaptation scolaire doivent planifier ensemble les modifications à apporter au programme de l'élève ayant des besoins particuliers.	1	2	3	4	5	0
7.	Je possède les connaissances nécessaires quant aux particularités d'apprentissage des élèves ayant des besoins particuliers.	1	2	3	4	5	0
8.	Tout le personnel scolaire devrait être engagé dans l'implantation de l'inclusion scolaire.	1	2	3	4	5	0
9.	Tous les enfants peuvent apprendre dans une classe ordinaire.	1	2	3	4	5	0
10.	La collaboration entre les enseignantes du secteur ordinaire et de l'adaptation scolaire devrait réduire l'étiquetage et le placement des élèves dans les classes spéciales.	1	2	3	4	5	0
11.	L'inclusion scolaire est avantageuse sur le plan scolaire pour les élèves ayant des besoins particuliers.	1	2	3	4	5	0
12.	Il est nécessaire de modifier l'enseignement pour les élèves ayant des besoins particuliers.	1	2	3	4	5	0
13.	Retirer un élève de la classe est la meilleure manière de lui procurer l'aide dont il a besoin.	1	2	3	4	5	0

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

14.	J'aimerais en apprendre plus sur la collaboration entre les enseignantes du secteur ordinaire et de l'adaptation scolaire.	1	2	3	4	5	0
15.	Je possède une formation adéquate qui me permet de modifier la tâche afin d'accommoder des élèves ayant des besoins particuliers.	1	2	3	4	5	0
16.	L'inclusion scolaire permet d'établir un climat d'apprentissage positif dans la classe ordinaire.	1	2	3	4	5	0
17.	Je ne suis pas d'accord avec le principe d'inclusion scolaire.	1	2	3	4	5	0
18.	Je ne désire pas implanter l'inclusion scolaire dans ma classe.	1	2	3	4	5	0
19.	Il est difficile de justifier les modifications apportées à la tâche d'un élève ayant des besoins particuliers auprès des autres élèves de la classe ordinaire.	1	2	3	4	5	0
20.	Les élèves ayant des besoins particuliers peuvent acquérir des connaissances dans ma classe.	1	2	3	4	5	0
21.	Les élèves ayant des besoins particuliers doivent être placés dans des classes spéciales.	1	2	3	4	5	0
22.	Les modifications apportées à l'enseignement profitent à tous les élèves.	1	2	3	4	5	0
23.	J'aimerais en savoir plus sur la notion de l'inclusion scolaire.	1	2	3	4	5	0
24.	Les élèves ayant des besoins particuliers peuvent acquérir des habiletés et des compétences dans ma classe.	1	2	3	4	5	0
25.	Enseigner à un élève ayant des besoins particuliers demande plus de temps qu'enseigner à un élève du secteur ordinaire.	1	2	3	4	5	0
26.	Les élèves ayant des besoins particuliers doivent être placés dans des classes ordinaires.	1	2	3	4	5	0
27.	Avec du soutien, j'aimerais accueillir des élèves qui ont des besoins particuliers dans ma classe.	1	2	3	4	5	0
28.	Il est possible d'inclure tous les élèves dans une classe ordinaire.	1	2	3	4	5	0
29.	Il est possible d'inclure certains élèves dans une classe ordinaire.	1	2	3	4	5	0
30.	J'enseigne à des élèves ayant des besoins particuliers dans ma classe.	1	2	3	4	5	0
31.	Les élèves ayant des besoins particuliers ont une meilleure estime d'eux-mêmes lorsqu'ils sont inclus dans une classe ordinaire.	1	2	3	4	5	0

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

32. Je désire implanter l'inclusion scolaire dans ma classe.	1	2	3	4	5	0
33. La collaboration entre les enseignantes facilite la communication.	1	2	3	4	5	0
34. La collaboration améliore l'enseignement auprès de tous les élèves de ma classe.	1	2	3	4	5	0
35. Il n'est pas réaliste de vouloir implanter l'inclusion scolaire dans les écoles québécoises.	1	2	3	4	5	0

Informations complémentaires

Ces informations ne servent aucunement à identifier la répondante, mais bien à raffiner l'analyse des données recueillies.

1. Sexe : féminin ☐ masculin ☐

2. Niveau d'enseignement : 1er cycle ☐ 2e cycle ☐ 3e cycle ☐

3. Diplôme obtenu : brevet A ☐ brevet B ☐ BEPEP ☐
   BAS ☐ maîtrise ☐ doctorat ☐
   diplôme de 2e cycle ☐

4. Nombre d'années d'expérience en enseignement : 1-5 ans ☐ 6-10 ans ☐
   11-15 ans ☐ 15 et + ans ☐

5. Nombre d'années d'expérience en intégration scolaire : 1-5 ans ☐ 6-10 ans ☐
   11-15 ans ☐ 15 et + ans ☐

6. Type de besoins particuliers des élèves dans ma classe, tel qu'identifié par le MELS :
   – difficulté d'adaptation (troubles du comportement) ☐
   – difficulté d'apprentissage ☐
   – déficience intellectuelle ☐
   – déficience motrice légère ou organique ☐
   – déficience langagière ☐
   – déficience physique grave (motrice, visuelle ou auditive) ☐
   – autres ☐

7. Avez-vous un enfant qui a des besoins particuliers à la maison ?
   oui ☐ non ☐

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

CHAPITRE 4

La participation sociale de l'enfant en situation de handicap dans sa communauté

Le point de vue des parents

Gisela Chatelanat
Université de Genève
gisela.chatelanat@pse.unige.ch

Britt-Marie Martini-Willemin
Université de Genève
britt-marie.martini-willemin@pse.unige.ch

Paula Beckman
Université du Maryland
pbeckman@umd.edu

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Résumé

Les auteures présentent une discussion issue d'un regard a posteriori *sur les résultats de deux recherches qui ont été menées aux États-Unis et en Suisse. La problématique visée est la trajectoire sociale des enfants en situation de handicap, notamment telle qu'elle est souhaitée et soutenue par les parents de ces enfants. Or, malgré des contextes sociopolitiques dissemblables, les parents étasuniens et suisses semblent faire un bilan semblable sur de nombreux points à propos de l'inclusion de leurs enfants dans des milieux non spécialisés. Comment comprendre cette similitude est la question de départ des auteures qui ont utilisé le modèle écosystémique élaboré par Bronfenbrenner (1979) comme clé de lecture afin de repérer, depuis le point de vue des parents, les obstacles et les éléments facilitateurs qu'ils pouvaient rencontrer dans les différents sous-systèmes. Les deux équipes de recherche retiennent de leur recherche documentaire que ce sont des combinaisons de facteurs issus des différents sous-systèmes qui peuvent expliquer pourquoi un projet d'inclusion s'enclenche ou s'enraye. Les résultats du rapprochement des deux études mettent en évidence divers obstacles et facilitateurs de l'inclusion : la « philosophie de l'appartenance », le cadre légal, les réglementations en vigueur dans les contextes sociaux, les personnes clés et la collaboration interprofessionnelle.*

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

La préoccupation de permettre à tous les enfants de faire partie intégrante de la société n'est pas récente, puisque Nirje (1969) proposait déjà le modèle de « normalisation » dont les principes devaient éviter l'exclusion de certains groupes sociaux et qui préconisait la participation sociale des personnes en situation de handicap comme membres à part entière de la société.

Aujourd'hui cette revendication garde toute son actualité. L'Organisation mondiale de la santé (OMS) (2001), dans *La Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé* (CIF), définit la participation sociale comme suit :

> La participation est l'implication de l'individu dans une situation de la vie réelle. Elle constitue la perspective sociétale du fonctionnement. Les restrictions de participation sont des problèmes qui peuvent se poser à un individu lorsqu'il s'implique dans des situations de la vie réelle. La présence d'une restriction de participation se détermine en comparant la participation d'un individu à celle qu'on attend, dans telle culture ou telle société, d'un individu sans limitation d'activité (p. 223).

Entre la fin des années 1960 et le début du nouveau millénaire, nous avons assisté à l'émergence d'une terminologie abondante sans cesse modifiée, précisée, pour désigner la nature et les modalités de cette participation sociale des personnes en situation de handicap : assimilation, insertion, valorisation des rôles sociaux, *mainstreaming*, intégration – avec ses niveaux différents d'intégration physique, fonctionnelle, sociale –, inclusion. Cette discussion vive dans (et entre) divers milieux, qu'ils soient professionnels ou profanes, politiques ou scientifiques, a contribué à préciser les visées et ambitions des différents acteurs. Par exemple, le terme d'inclusion – le dernier à ce jour, qui est censé désigner l'idéal à atteindre – semble exiger que, quelle que soit la singularité de l'enfant, les contextes sociaux ouverts à tous les enfants doivent pouvoir l'accueillir et lui offrir des opportunités de développement personnel et de construction de liens sociaux. Dans une perspective d'inclusion, la socialisation et l'éducation d'enfants dans des lieux spécialement créés à leur intention doivent être des mesures exceptionnelles et temporaires.

Le terme d'intégration laisse entendre un état de ségrégation ou d'exclusion préalable. Il renvoie souvent à des mesures particulières, susceptibles de créer des conditions estimées nécessaires pour rendre possible la participation de l'enfant en situation de handicap dans un espace social donné. L'intégration d'un enfant avec une déficience avérée est alors considérée comme une démarche exceptionnelle (dans le sens qu'elle dévie des pratiques habituelles) qui est souvent assortie, pour ainsi dire, d'un contrat à durée déterminée.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

L'intérêt pour ces différentes formes de participation des enfants en situation de handicap dans des lieux fréquentés par des enfants sans déficience s'illustre, aux États-Unis comme en Suisse, par un nombre important de publications issues des milieux scientifiques et professionnels (Boudreault et Moreau, 2002 ; Bricker, 1995 ; Bruder, 1993 ; Ebersold et Detraux, 2003 ; Gardou et Develay, 2001 ; Guralnick, 1990 ; McLean et Hanline, 1990 ; Odom et McEvoy, 1988 ; Panchaud Mingrone et Lauper, 2001 ; Salisbury, 1991). À ces travaux se sont ajoutées des déclarations venant du monde politique, celles-ci se reflétant souvent dans des lois et des règlements. Les uns comme les autres considèrent que l'intégration sociale et éducative des enfants en situation de handicap est un modèle pédagogique et un idéal social à poursuivre.

Toutefois, force est de constater qu'il existe un décalage important entre intention et réalisation ; ni l'inclusion ni l'intégration n'est devenue la forme habituelle et généralisée de la socialisation et de la scolarisation de tous les enfants. Les mesures d'enseignement et d'éducation spécialisées sont encore fréquemment dispensées dans des classes et institutions spécialisées (Chauvière et Plaisance, 2003 ; Duchesne, Rouette, Rocque et Langevin, 2002 ; EURYDICE, 1997 ; Evans, 2003 ; Lesain-Delabarre, 2000). Dans les lieux de garde destinés aux bébés et aux jeunes enfants, l'accueil de tous les enfants, incluant ceux qui ont des besoins spéciaux, n'est pas non plus la norme (Guralnick, 2001).

Différentes explications sont données pour comprendre cet état de fait : des études centrées sur des situations et pratiques inclusives mettent en évidence de nombreux facteurs contextuels qui peuvent agir comme barrières au partage des mêmes environnements sociaux et éducatifs par tous les enfants. Parmi les obstacles reconnus, des études font état de ressources matérielles et humaines insuffisantes (Belmont et Vérillon, 1997 ; Stoiber, Gettinger et Goetz, 1998) et de carences au niveau de la préparation et de la formation des enseignants et éducateurs « ordinaires » (Bruder, 1996). Plusieurs auteurs ont également souligné l'absence de réglementations préscolaires et scolaires univoques, quant à l'obligation ou la volonté d'inclusion, ou d'une circulation insuffisante des informations à ce propos entre les acteurs (Beckman, Hanson et Horn, 2002 ; Soodak et Erwin, 2001 ; Wesley, Buysse et Tyndall, 1997). D'autres études se sont intéressées à la difficulté d'articuler les rôles et actions des secteurs « ordinaire » et spécialisé (Lieber, Beckman, Hanson, Janko, Marquart, Horn et Odom, 1997 ; Vérillon, Belmont et Aublé, 2000) et aux modes d'organisation et de financement des différents lieux concernés qui rendent un concept intégratif difficile à mettre en œuvre (Chatelanat et Panchaud Mingrone, 2004 ; Harvey, Vorhees et Landon, 1997). Cette énumération des

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

obstacles n'est pas exhaustive et les références citées ici ne représentent qu'une infime sélection d'une liste de centaines de travaux scientifiques dans le domaine.

1. RAPPROCHEMENT DE DEUX ÉTUDES

Notre contribution s'insère dans le contexte d'une activité de recherche intense et d'une discussion animée depuis une trentaine d'années sur l'impact de facteurs favorisant ou, au contraire, limitant l'accès et le maintien d'enfants avec des besoins spéciaux dans des lieux communautaires et éducatifs « ordinaires ». Elle est issue d'un regard *a posteriori* sur les résultats de deux recherches menées indépendamment, l'une aux États-Unis, l'autre en Suisse. Les réflexions dont nous allons faire part ont comme origine des échanges informels entre membres de deux équipes de recherche qui s'informaient des résultats d'une étude récente qu'elles avaient menée dans leur pays respectif. À l'examen, de nombreuses similitudes dans les résultats semblaient indiquer que les parents d'enfants en situation de handicap parlaient de l'inclusion et de la participation sociale de leur enfant en des termes qui apparaissaient comme des « copies carbone » ou du « coupé-collé ». Connaissant les différences contextuelles importantes entre les deux pays, notamment en ce qui concerne les législations et règlements en faveur de l'inclusion, nous étions intriguées par le fait que les parents étasuniens et suisses semblaient établir un bilan identique sur plusieurs points à propos de l'inclusion de leurs enfants dans des milieux non spécialisés.

Nous rappelons qu'aux États-Unis plusieurs lois ont pour objectif de favoriser la participation sociale des personnes en situation de handicap. Par exemple, la Americans with Disabilities Act (ADA; 1990) vise la non-discrimination des personnes présentant des incapacités et exige que les possibilités d'accès au logement, à la vie professionnelle et aux services publics soient les mêmes que celles offertes aux personnes valides. Par ailleurs, la loi fédérale intitulée « Individuals with Disabilities Education Act » (IDEA; 1975, complétée en 1997) impose aux systèmes éducatifs un changement des pratiques en faveur d'une éducation inclusive. Nous notons aussi la section 504 de la Rehabilitation Act (1973) qui est une loi de droits civiques protégeant contre les discriminations dans des programmes et des activités financées par l'État. La Suisse, en revanche, se contente, au plan fédéral, de textes de loi visant à réduire progressivement les discriminations qui frappent les personnes avec un handicap dans la Loi sur l'égalité pour les handicapés (Lhand, 2002). Au plan cantonal, les lois de l'instruction publique confirment, en général, le droit de tous les enfants

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

à une éducation scolaire dans l'école publique, ordinaire ou spécialisée, sans imposer la recherche de solutions inclusives ou intégratives ni donner des possibilités d'un recours légal aux parents qui contestent le placement de leur enfant dans un lieu spécialisé. À ce sujet, il faut consulter la Loi sur l'enseignement spécialisé (LES VD, 1977) et la Loi sur l'instruction publique (LIP GE, 1940).

Nous pensions que le fait de vivre dans un pays qui se caractérise par une quasi-absence de lois en faveur de l'inclusion ou, au contraire, dans une société qui a mis en place depuis longtemps des législations musclées à cet égard devait différencier fortement les expériences qu'ont les parents de la participation sociale de leur enfant. Notre interrogation de départ était alors celle-ci : Comment expliquer la similitude des perceptions parentales malgré des contextes sociopolitiques dissemblables ? Nous avons alors décidé de rassembler nos données respectives et de réfléchir davantage sur les interprétations possibles d'un tel constat.

Il ne s'agit donc pas d'une étude que deux équipes de recherche auraient conçue et réalisée conjointement. Le statut de nos propos est en outre différent d'un compte rendu traditionnel d'une recherche comparative répondant aux critères scientifiques habituels. Nos analyses et leur discussion sont nées d'une rencontre entre chercheurs qui s'intéressent à la même problématique : la trajectoire sociale des enfants en situation de handicap, notamment telle qu'elle est souhaitée et soutenue par les parents de ces enfants. Par ailleurs, une même approche théorique caractérise les deux études, c'est-à-dire que, dans les deux cas, la problématique est étudiée en cherchant à mettre en évidence les influences réciproques que les différents sous-systèmes de l'écosystème humain exercent sur la vie des individus, comme le suggère le modèle de Bronfenbrenner (1979 ; Bronfenbrenner et Morris, 1998). Nous reviendrons sur ces aspects théoriques lors de la discussion des résultats.

1.1. Principaux buts des deux études

Il s'agissait d'études avec des visées distinctes. L'étude états-unienne dont nous parlons ici est une partie d'une recherche multisites réalisée par le Early Childhood Research Institute on Inclusion–ECRII (voir Beckmann, Barnwell, Horn, Hanson, Gutierrez et Lieber, 1998 ; Odom, Viztum, Wolery, Lieber, Sandall, Hanson, Beckman, Schwartz et Horn, 2004). Elle avait pour objectif d'investiguer les facteurs favorisant ou, au contraire, limitant la participation d'enfants en situation de handicap dans différents espaces communautaires : centres de loisirs, clubs de sport, groupes de scouts ou encore lors d'activités avec le voisinage ou la famille étendue ou lors de

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

manifestations/animations organisées par l'église. Les auteurs de l'étude partaient du constat que jusqu'alors la recherche était essentiellement concentrée sur deux milieux, l'école et les milieux de garde de la petite enfance. Il y avait relativement peu de recherches étudiant la participation des enfants dans d'autres environnements qui avaient été menées jusqu'en 1995 (Ehrman, Aeschleman et Svanum, 1995). L'étude voulait contribuer à combler cette lacune en cherchant à décrire un large éventail de contextes sociaux dans lesquels les enfants pourraient se retrouver afin d'étudier l'accueil qui leur était fait dans ces milieux. Il semble que les mécanismes qui favorisent ou qui, au contraire, enraient les projets d'inclusion pourraient bien être les mêmes, quel que soit le milieu en cause. Ainsi, l'école est un espace communautaire particulièrement marquant pendant l'enfance, mais il n'est pas le seul. Les enjeux de la participation sociale concernent des milieux diversifiés. De plus, il est vraisemblable qu'une présence et une participation effectives dans un lieu tendent à réduire les réticences à donner un accès aux personnes en situation de handicap à d'autres contextes sociaux.

L'étude était essentiellement centrée sur les expériences parentales, positives et négatives, lors de l'accompagnement de leur enfant dans ces situations de participation à des activités offertes à tous les enfants dans leur environnement immédiat.

Sur chaque site ayant contribué à la collecte des données de l'ECRII, il y a eu des prolongations et des approfondissements dans certains sous-groupes de la population initiale. Dans ce contexte, une partie des chercheurs engagés ont suivi plus particulièrement neuf familles. Ils visaient une compréhension plus approfondie du parcours d'insertion des enfants dans des milieux ouverts. Ce sont les données de ce suivi approfondi que nous avons utilisées dans ce texte.

L'étude suisse, quant à elle, s'est intéressée aux relations de collaboration entre les parents avec un enfant porteur d'une déficience intellectuelle et les professionnels (Chatelanat, 2003 ; Chatelanat et Panchaud Mingrone, 2001, 2004 ; Chatelanat, Panchaud Mingrone et Martini-Willemin, 2001). L'objectif poursuivi était de mettre en évidence les perceptions parentales de ces rapports à partir d'expériences d'interactions concrètes. Il s'agissait de recueillir les descriptions de relations de collaboration satisfaisantes et insatisfaisantes que les parents ont vécues avec les professionnels engagés dans l'éducation et les soins de leur enfant (professionnels de la santé, éducateurs spécialisés ou ordinaires, directeurs d'établissements spécialisés, enseignants spécialisé ou ordinaire, psychologues, logopédistes, physiothérapeutes, etc.). L'inclusion n'était donc pas l'objet principal de l'étude suisse, mais le guide d'entretien prévoyait d'entendre les parents

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

sur le parcours de leur enfant. C'est dans ce contexte que les parents parlaient nécessairement de la manière dont leur enfant avait trouvé sa place dans l'environnement familial, dans la communauté immédiate et dans les milieux éducatifs. Ce sont ces récits que nous avons retenus à partir du corpus pour l'analyse et la discussion présentées ici.

1.2. Population et outils méthodologiques des deux études

Malgré la spécificité des buts visés, les populations interrogées et les méthodes employées par les deux études ont de nombreux points de ressemblance, comme le montre la présentation ci-dessous.

1.2.1. Population de l'étude états-unienne

La population ayant participé à cette recherche est composée de neuf familles comprenant 10 enfants porteurs de déficiences. Sur la base des salaires déclarés, il est possible de situer sept de ces familles dans les classes moyennes ou supérieures, les deux autres ayant des revenus modestes. En ce qui concerne leur niveau d'instruction, tous les parents ont fréquenté l'université. Cinq familles sont afro-américaines, trois caucasiennes et une d'origine asiatique. Toutes sont de langue maternelle anglaise (langue de la recherche). Sur les neuf familles, deux sont monoparentales (mère). Pour ce qui est des enfants (six garçons et quatre filles), ils étaient âgés de trois à dix ans au moment de la recherche. Quant au type de déficience dont ces enfants sont porteurs, quatre d'entre eux sont nés avec une trisomie 21, deux présentent une infirmité motrice cérébrale, un est porteur d'un syndrome de Rett, un est atteint de myopathie, un autre souffre d'un trouble envahissant du développement et le dernier a des difficultés d'apprentissage auxquelles s'ajoute de l'épilepsie.

1.2.2. Méthode de l'étude états-unienne

Afin de mettre en évidence les facteurs relevés par les familles en tant que facilitateurs ou barrières à la participation de leurs enfants dans des contextes ordinaires, les chercheurs ont utilisé une approche ethnographique. Ils se sont servis de trois sources de données dans la perspective d'obtenir une compréhension de l'expérience intime des acteurs (*insider's perception*) (Fetterman, 1989) : un *focus-group* composé exclusivement de parents, des entretiens approfondis avec ces mêmes parents et un forum de discussion réunissant les parents et d'autres acteurs professionnels et politiques concernés par l'inclusion.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Tout d'abord, les parents ont participé à un *focus-group*. Ils devaient décrire les diverses activités extrascolaires de leurs enfants dans des milieux non spécialisés et raconter comment ils avaient accédé à ces milieux. Enfin, on leur a demandé de relever les éléments qui rendaient, à leurs yeux, ces expériences positives ou négatives. Ce *focus-group* a été filmé au moyen de la vidéoscopie et enregistré sur bande sonore. Les propos des participants ont ensuite été transcrits fidèlement (verbatim).

La deuxième source de données était constituée par les entretiens semi-directifs avec les parents. L'entretien consistait à décrire leur enfant et à parler des occasions qu'il avait de participer à des programmes communautaires. Ces entretiens ont également été transcrits.

Par ailleurs, un forum communautaire (*community forum*) a été organisé pour ajouter aux perceptions parentales celles d'autres acteurs engagés dans des expériences d'inclusion. Nous avons choisi d'écarter ces données contenant des points de vue de professionnels, car de tels points de vue étaient absents de l'étude suisse.

L'analyse du corpus est basée sur une approche inductive et de comparaison constante qui permet de faire émerger les concepts clés (Bogdan et Bilken, 1992 ; Glaser et Strauss, 1967). Le corpus recueilli a été codé ligne par ligne. Selon les recommandations de Miles et Huberman (1994), les données ont été réduites (*display*), catégorisées et les conclusions tirées ont été soumises à des vérifications itératives. Cela a permis de mettre en évidence des thématiques et d'en faire des comptes rendus[1].

1.2.3. Population de l'étude suisse

Dans l'étude suisse, 28 familles avec des enfants de 2 à 18 ans ont été interrogées. Au moment de la recherche, ces enfants fréquentaient, comme externes, des classes, écoles ou institutions spécialisées. Pour ce regard croisé avec l'étude étasunienne, nous n'avons retenu que les entretiens auprès des 11 familles avec un enfant entre trois à dix ans, soit le même éventail d'âge que dans la population des États-Unis. Les autres caractéristiques des deux populations sont également assez proches. Dans la recherche suisse, on trouve deux familles monoparentales (mère). Deux familles sur les onze comprennent un membre de nationalité étrangère et les autres sont suisses. Toutes les personnes interrogées sont de langue maternelle française – langue de la recherche. Le niveau d'instruction des parents est sans doute quelque peu inférieur à celui qui est indiqué pour

1. **Pour plus de détails à propos des études effectuées, voir aussi S.L. Odom (dir.)** (2002). *Widening the Circle : Including Children with Disabilities in Preschool Programs*, New York, Teachers College Press.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

les parents étasuniens, car tenant compte de la formation la plus élevée dans le couple, trois ont une formation universitaire, trois une formation dans une école professionnelle et les cinq autres ont un certificat fédéral de capacité (apprentissage).

En ce qui concerne le niveau d'incapacité des enfants (sept filles et quatre garçons), tous sont porteurs d'une déficience intellectuelle, pour la majorité d'origine génétique. Leur canton de résidence (Vaud) les place dans la catégorie des « éducables sur le plan pratique » (distincte des « scolarisable ») et ce critère sert de placement éducatif dans des institutions spécialisées.

1.2.4. Méthode de l'étude suisse

Une approche similaire à la recherche effectuée aux États-Unis, à la fois descriptive et compréhensive, caractérise l'étude suisse. Elle s'est intéressée exclusivement aux points de vue des parents et a cherché à décrire et à mieux comprendre les expériences des parents ayant un enfant avec une déficience intellectuelle avec les professionnels qui les entourent, leurs souhaits et les difficultés rencontrées dans (et avec) leur contexte social au cours du processus de développement et de socialisation de leur enfant. Des entretiens semi-directifs ont eu lieu avec les parents au cours desquels ils étaient amenés à décrire le parcours de leur enfant depuis la révélation de sa déficience intellectuelle et de s'exprimer sur leurs interactions avec les différents professionnels engagés dans ce parcours et sur les projets éducatifs individualisés successifs qui ont été faits pour lui. Ces entretiens ont été enregistrés et transcrits.

L'analyse du corpus a été réalisée à l'aide du logiciel d'analyse qualitative Nud.ist – *Non-numerical Unstructured Data Indexing, Searching and Theorizing* (Creswell, 1998). Ce programme entre dans la catégorie des programmes « constructeur de théories », il est également qualifié de « *code and retrieve program* » par Weitzman et Miles (1995), car il permet, notamment, de rechercher des thèmes par un codage préalable qui classe des parties du texte dans des catégories. Il permet en outre de croiser des thèmes ; on peut ainsi sélectionner les passages codés sous plusieurs catégories – ce que disent les parents qui ont des enfants en bas âge sur l'intégration dans un espace communautaire – et procéder à l'analyse ou à la vérification d'hypothèses qui auraient émergé lors de la lecture de ces passages. Nous avons aussi eu souvent recours, soit à l'écoute des enregistrements, soit à la lecture des transcriptions ou des passages codés et extraits à l'aide du logiciel. Par ailleurs, nous avons constitué des fiches de parcours pour chaque entretien ; ces fiches contiennent des informations clés telles que l'âge de l'enfant, la profession et la nationalité des parents,

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

le parcours institutionnel, ainsi que des commentaires rappelant certains aspects saillants issus de l'entretien. Notre souci était de ne pas perdre de vue la spécificité des familles et de maintenir la cohérence intraentretien. En ce qui a trait aux données utilisées dans ce chapitre, nous avons sélectionné les passages relatant les parcours des enfants de 3 à 10 ans. À partir de la relecture de ces parcours, nous avons relevé, dans un tableau, les différentes dimensions nécessaires à la « comparaison » avec l'étude américaine – lieux d'intégration, facilitateurs et obstacles mentionnés par les parents – et ce, sur les plans sociétal, institutionnel, relationnel et stratégique.

1.3. Perspective écosystémique

Comme il a déjà été mentionné, les deux études adoptent une perspective écosystémique qui exige de tenir compte de l'ensemble des sous-systèmes de l'écosystème humain qui influencent le développement pour en comprendre la trajectoire et les facteurs déterminants (Bronfenbrenner, 1979 ; Bronfenbrenner et Morris, 1998).

Ce modèle met en lien non seulement des dispositions individuelles et les activités de l'enfant en interaction avec celles des milieux proches dont il fait partie physiquement (les microsystèmes), mais aussi des relations entre ces différents microsystèmes (mésosystème), comme, par exemple, les relations entre les parents et l'école. Par ailleurs, le développement de l'enfant est influencé par ce qui se passe dans des lieux où il n'est pas présent physiquement, comme, par exemple, le lieu de travail de ses parents et les endroits (conseil communal, commission scolaire, etc.) où se décident et s'organisent les ressources propres à la communauté dans laquelle il vit (exosystème). Ensuite, les caractéristiques culturelles, philosophiques, économiques et politiques du macrosystème dans lequel il évolue orientent son développement. Enfin, la dimension temporelle, c'est-à-dire la période de vie et la durée pendant laquelle l'enfant est soumis aux influences de ces sous-systèmes (chronosystème), influe également sur son développement. Dans une perspective écosystémique, les divers sous-systèmes agissent simultanément et un changement dans un sous-système est susceptible d'entraîner des changements dans d'autres sous-systèmes.

Un groupe de chercheurs proposaient récemment (Odom, Vitztum, Wolery, Lieber, Sandall, Hanson, Beckman, Schwartz et Horn, 2004) une revue de la littérature organisée de manière à assigner les questionnements et les résultats des recherches dans le domaine de l'inclusion préscolaire aux différents sous-systèmes. Les capacités et difficultés de l'enfant, les caractéristiques du milieu d'accueil, ainsi que les ajustements que l'un et l'autre mettent en œuvre pour résoudre les problèmes qui se posent, sont,

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

par exemple, reconnus comme des facteurs microsystémiques. Les interactions entre la famille et le lieu d'accueil « ordinaire », comme les rapports de collaboration avec les milieux « spécialisés », sont considérés comme appartenant au mésosystème. Les réglementations préscolaires et scolaires, la disponibilité de places dans les lieux de garde, l'accès aux formations continues du personnel éducatif font partie de l'exosystème. Enfin, on parle de facteurs macrosystémiques lorsqu'on met en évidence un lien entre les pratiques de l'inclusion préscolaire et les valeurs véhiculées dans une société, les représentations du handicap ou la législation à propos des droits des enfants en situation de handicap de fréquenter un lieu de garde ou de socialisation.

La dimension à la fois individuelle et collective de l'inclusion du jeune enfant et la multitude des variables qui agissent sur la volonté et la capacité de chaque lieu et de chaque acteur de réussir une démarche d'inclusion ou d'intégration obligent, semble-t-il, à chercher une clé de lecture permettant d'appréhender simultanément les influences directes et indirectes qui déterminent la participation sociale des jeunes enfants. Les deux équipes de recherche ont trouvé dans le modèle écosystémique cette clé de lecture.

Il s'agit, par exemple, de repérer à différents niveaux du système les obstacles que les parents rencontrent, ainsi que les solutions que chaque sous-système peut leur fournir. Tenir compte de ces niveaux permet d'avoir une compréhension plus étendue de ce qui influence les parcours d'inclusion sociale des individus (Chatelanat, 2003 ; Chatelanat et Panchaud Mingrone, 2001, 2004 ; Odom, Vitztum, Wolery, Lieber, Sandall, Hanson, Beckman, Schwartz et Horn, 2004 ; Peck, 1993). Les deux équipes de recherche retiennent de la revue de la littérature que ce sont des combinaisons d'éléments au plan du « macro » ou « exo » (valeurs sociétales, politiques, lois générales, réglementations locales et projets d'établissement), avec ceux du « méso » (par exemple, les relations familles-institutions et les collaborations interprofessionnelles) et ceux du « microsystème » qui peuvent expliquer pourquoi un projet d'inclusion s'enclenche ou s'enraye.

2. RÉSULTATS DES DEUX ÉTUDES ET LEUR DISCUSSION

Les parents font mention d'une grande variété de contextes d'intégration communautaire : programmes préscolaires, scolaires et parascolaires, activités organisées par les paroisses, camps de vacances, scoutisme, cours

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

et activités de sports, de musique et de peinture. Notons cependant que, dans l'étude suisse, la variété des contextes est moins grande, les expériences inclusives ou intégratives étant plus rares et diminuant avec l'âge de l'enfant.

Dans les deux études, les récits des parents rapportent des expériences qu'ils estiment réussies, mais ils montrent aussi que des obstacles peuvent surgir dans n'importe quel lieu de participation. Pour décrire les facteurs relevés par les parents comme déterminants dans la réussite ou l'échec des expériences d'inclusion, nous prenons appui sur le modèle écosystémique évoqué ci-dessus.

Nous présentons donc ci-après les résultats des deux études en assignant les facteurs favorables et ceux qui entravent la réalisation des projets d'inclusion aux différents niveaux de l'écosystème humain.

2.1. Au niveau du macro- et de l'exosystème

Les parents relèvent plusieurs facteurs appartenant aux niveaux macro- et exosystémique agissant tantôt comme facilitateurs, tantôt comme barrières à leurs tentatives d'assurer la participation de leur enfant dans un espace communautaire.

2.1.1. Philosophie de l'appartenance

Au niveau du macro- et de l'exosystème, les parents étasuniens, comme les parents suisses, font le plus souvent référence à ce qu'on pourrait appeler une philosophie de l'appartenance, «*all children belong*» qui a permis la réalisation d'expériences d'inclusion dites réussies. Si le cadre envisagé pour une inclusion est imprégné de cette philosophie, les portes s'ouvrent et chacun cherche à aplanir les difficultés. Par contre, l'absence de ce système de valeurs est relevée par les parents comme étant un obstacle majeur ; ils expriment alors leur peur du rejet social et se disent confrontés à des attitudes discriminatoires à l'égard de leur enfant. Ils ont l'impression que la tâche de convaincre que leur enfant a un droit d'accès à ce contexte ne revient qu'à eux seuls ; lorsque les interlocuteurs en doutent, les difficultés à surmonter peuvent être suffisamment importantes pour décourager d'emblée les initiatives. Il est important de noter que les parents qui racontent comment ils ont été accueillis avec leur enfant dans une attitude d'ouverture sont bien moins nombreux que ceux qui ont dû affronter des réticences multiples. Plusieurs parents parlent de cette philosophie de l'appartenance comme d'une utopie tout en estimant qu'elle est nécessaire pour donner une place sociale valorisée à leurs enfants.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Le rejet social est une préoccupation récurrente chez les parents des deux études et la plupart d'entre eux affirment qu'ils concentrent leurs efforts pour assurer une place sociale à leur enfant, ce qui ne devrait étonner personne, car l'intégration dans la société est l'objectif essentiel de toute éducation (Bouchard, Boudreault, Pelchat et Lalonde-Graton, 1994). Le sentiment d'appartenance donne à tout individu le soutien et, éventuellement, l'amitié des autres, mais surtout la reconnaissance d'être un membre à part entière d'un groupe social. La philosophie de l'appartenance se rapporte donc à des valeurs universelles, fondatrices des deux sociétés auxquelles les parents de ces études appartiennent.

2.1.2. Cadre légal

Nous avons porté notre attention sur un deuxième aspect macrosystémique : les législations en matière d'inclusion en vigueur dans les deux pays. Comme nous l'avons vu, seuls les Étasuniens disposent d'un véritable cadre législatif qui donne un soutien juridique peu équivoque à la lutte contre la discrimination dont peuvent être victimes les personnes en situation de handicap.

À ce propos, nous reconnaissons une certaine naïveté de notre part, nous qui accordions à l'existence d'une loi le pouvoir d'une baguette magique, apte à faire une différence capitale dans la concrétisation de l'inclusion ! De toute évidence, ce n'est pas le cas et les parents ne s'y trompent pas. Les résultats de nos deux recherches révèlent que même si quelques parents étasuniens ont utilisé le rappel des lois comme stratégie de persuasion face à des interlocuteurs réticents et que parmi les parents suisses, certains ont regretté l'absence de ces lois, les parents ne considèrent pas les lois comme cruciales pour résoudre le fond du problème. Pour eux, c'est le système de valeurs sous-jacent qui est déterminant et c'est lui qui doit susciter le désir d'agir sur le plan légal.

2.1.3. Réglementations en vigueur dans les contextes sociaux

Plusieurs parents ont relevé qu'une trop grande rigidité dans les règlements et les aspects organisationnels des lieux d'accueil représentait un obstacle. Par exemple, l'inscription au jardin d'enfants ne peut se faire que si l'enfant est propre et les conditions de participation à un camp de vacances stipulent qu'il doit être tout à fait autonome pour se déplacer et se vêtir. Par contre, des lieux déjà structurés pour recevoir des groupes hétérogènes du point de vue de l'âge – par exemple, les clubs de sport, les centres de loisirs ou les groupes scouts – facilitaient l'accès aux enfants. Ces expériences parentales illustrent bien l'importance des liens entre

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

deux sous-systèmes. L'application à la lettre d'une réglementation (facteur exosystémique) peut faire avorter un projet individuel avant qu'une réelle analyse de sa faisabilité soit effectuée par les acteurs du microsystème.

2.2. Au niveau du méso- et du microsystème

Dans tous les récits parentaux, on retrouve la rencontre avec un certain nombre de personnes qui ont joué un rôle majeur aux yeux des parents. Ils peuvent avoir des fonctions et des statuts très différents, être professionnels ou profanes, mais ils ont en commun de s'être investis et d'avoir défendu des projets d'inclusion avec conviction. Les parents les ont vus comme de véritables relais sur le terrain.

2.2.1. Les personnes clés

La philosophie de l'appartenance évoquée ci-dessus peut se retrouver aux niveaux systémiques « méso » et « micro », et ce, dans n'importe lequel des contextes communautaires particuliers : une paroisse, une crèche, un établissement scolaire, un club de sports, etc. Elle se traduit concrètement par la présence de personnes qui assument les rôles de promoteurs et de garants du projet d'inclusion ou d'intégration. En effet, les parents soulignent la présence de une ou plusieurs personnes qui apportent à leur enfant et à eux-mêmes un soutien actif, autant au projet qu'à sa pérennité. Ces personnes que nous avons appelées des personnes clés peuvent être d'autres parents qui ont mené des expériences similaires et qui partagent leurs stratégies. Les parents mettent aussi en évidence l'importance de un ou plusieurs professionnels – par exemple, des thérapeutes, éducateurs, animateurs, responsables de crèche ou d'établissement scolaire – qui imaginent et mettent en œuvre des adaptations concrètes pour aplanir les difficultés qui surgissent quand un contexte « ordinaire » accueille un enfant avec des besoins spécifiques. En fournissant ces efforts, les professionnels renvoient aux parents une image valorisée de leur enfant. Le message qu'ils reçoivent pourrait se traduire ainsi : *votre enfant vaut la peine qu'on l'aide afin qu'il puisse occuper la place qui lui revient de droit et sa présence enrichit le groupe qui l'accueille.*

Parfois, les parents disent rencontrer des personnes clés isolées dans un lieu qui n'est pas acquis à la philosophie de l'appartenance. Malgré cela, elles réussissent à pallier les effets (par exemple, les réticences des acteurs d'entrer en matière avec, notamment, l'évocation du manque de ressources disponibles) engendrés par cette absence. Leur influence peut aller jusqu'à convaincre les collègues du bien-fondé de l'inclusion d'enfants porteurs d'incapacités intellectuelles et conduire à l'instauration, dans ce lieu, d'une philosophie de l'appartenance.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Ce qui est le plus frappant dans les récits des parents est qu'ils sont les « personnes clés par excellence ». En effet, il n'en tient qu'à eux de faire en sorte que l'enfant puisse trouver une place dans une variété de contextes communautaires de manière à ce que ces expériences soient positives. Ils portent l'essentiel de la responsabilité qu'impose l'exercice de mener à bien les projets. Ils repèrent les lieux, lancent les projets, les persuadent de leur faisabilité, les informent sur les particularités de leur enfant et donnent des conseils et des soutiens actifs afin d'outiller et de rassurer les professionnels. Dès le début du projet, et tout au long de l'expérience d'inclusion, les parents sont omniprésents, parce qu'ils assument de multiples rôles. Certains parents soutiennent que leur investissement n'aurait pas été suffisant sans l'engagement parallèle des personnes clés se trouvant *in situ*, qui agissent à titre de relais et de partenaires des familles.

2.2.2. Collaboration interprofessionnelle

La collaboration entre professionnels des secteurs spécialisé et « ordinaire », autre facteur mésosystémique, est également mentionnée comme favorisant la réussite des expériences qu'un enfant en situation de handicap peut faire dans un groupe d'enfants valides. Par exemple, une intervenante du Service éducatif itinérant qui encourage les parents à chercher un jardin d'enfants ordinaire et qui se déplace pour répondre aux questions de l'éducatrice, donne confiance aux parents, rassure le lieu d'accueil et soutient leur investissement dans la durée. Ce type d'engagement dans le projet des parents confirme, aux yeux des parents, la légitimité de leur projet. Les parents pensent que c'est souvent grâce à l'attitude positive des professionnels et à leur capacité de concevoir des adaptations efficaces qu'une expérience d'inclusion peut se mettre en place.

CONCLUSION

Cette centration sur la perspective parentale a permis d'enrichir notre appréciation des facteurs qui entravent ou facilitent l'inclusion des enfants. Certes, les observations des parents confirment l'existence de nombreux obstacles contextuels déjà reconnus dans la littérature scientifique. Mais il est plus important encore de comprendre de ces témoignages que les difficultés peuvent être surmontées lorsque la conviction que tous les enfants appartiennent au même groupe, (*all children belong*), fait partie de l'éthique professionnelle et personnelle des acteurs. Ainsi, la recherche de solutions pour une inclusion ou une intégration particulière serait ancrée dans des systèmes de valeurs partagés collectivement par les acteurs individuels. C'est dans ce contexte qu'une analyse de l'adéquation entre les besoins

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

de l'enfant et les ressources du contexte d'accueil doit idéalement s'effectuer. Néanmoins, cette analyse reste souvent lourde à faire : l'impression qu'il faut maîtriser un ensemble infini de paramètres pour qu'un projet d'inclusion ou d'intégration puisse tenir compte des besoins de tous les acteurs impliqués n'incite pas à la prise de risque, pourtant inévitable lors de chaque innovation ! (Saint-Pierre, 2004.) Un brin de provocation pourrait illustrer notre propos. Si, avant l'instauration de l'école publique obligatoire, on avait procédé à des essais répétés et circonscrits visant à vérifier qu'il s'agit d'un bon projet, utile à la société, en serions-nous encore aujourd'hui à évaluer des « expériences » de scolarisation, la pratiquant seulement « de cas en cas » en fonction des velléités locales ?

Les auteurs Turnbull, Blue-Banning, Turbiville et Park (1999) plaidaient à propos de l'éducation familiale pour la vision d'une « réparation » du système écologique à travers tous les sous-systèmes, par opposition à la « réparation » de l'enfant. Nous sommes d'accord avec cette analyse et nous pensons que la tâche qui attend les chercheurs dans le domaine de l'inclusion est de dépasser une compréhension fragmentée de la problématique afin d'investiguer la dynamique des rapports traversant tous les niveaux de l'écosystème. Nous espérons que la difficulté de la tâche ne sera pas un prétexte pour prolonger l'accueil frileux et très partiel que nous faisons encore aujourd'hui à cette innovation sociale et pédagogique qui est la participation, dans les lieux éducatifs et communautaires, de tous les enfants et adultes en situation de handicap. Nous rappelons encore notre souhait que les parents soient de plus en plus souvent nos « partenaires » de recherche privilégiés. Leur regard peut servir à une compréhension fortement contextualisée de l'inclusion et indiquer des pistes originales à suivre pour trouver des solutions aux multiples difficultés que pose la volonté de réussir une école inclusive qui sache maintenir les élèves dans leur milieu « naturel », tout en répondant à leurs besoins particuliers.

BIBLIOGRAPHIE

Americans with Disabilities Act–ADA (1990). <http://www.usdoj.gov/crt/ada/adahom1.htm>.

Beckman, P.J., M.J. Hanson et E. Horn (2002). « Family perceptions of inclusion », dans S.L. Odom (dir.), *Widening the Circle : Including Children with Disabilities in Preschool Programs*, New York, NY, Teachers College Press, coll. « Early Childhood Education Series », p. 98-108.

Beckman, P.J., D. Barnwell, E. Horn, M.J. Hanson, S. Gutierrez et J. Lieber (1998). « Communities, families, and inclusion », *Early Childhood Research Quarterly, 13*(1), p. 125-150.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Belmont, B. et A. Vérillon (1997). « Intégration scolaire d'enfants handicapés à l'école maternelle : partenariat entre enseignants de l'école ordinaire et professionnels spécialisés », *Revue française de pédagogie, 119*, p. 15-26.

Bogdan, R.C. et S.K. Bilken (1992). *Qualitative Research for Education : An Introduction to Theory and Methods*, Boston, MA, Allyn and Bacon.

Bouchard, J.-M., P. Boudreault, D. Pelchat et M. Lalonde-Graton (1994). *Déficiences, incapacités et handicaps : processus d'adaptation et qualité de vie de la famille*, Montréal, Guérin.

Boudreault, P. et A.C. Moreau (2002). *Rapport Vision-Inclusion*, Gatineau, Université du Québec en Outaouais (UQO).

Bricker, D. (1995). « The challenge of inclusion », *Journal of Early Intervention, 19*(3), p. 179-194.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development : Experiments by Nature and Human Design*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. et P.A. Morris (1998). « The ecology of developmental processes », dans W. Damon et R.M. Lerner (dir.), *Handbook of Child Psychology*, vol. 1, New York, John Wiley & Sons, p. 993-1028.

Bruder, M.B. (1993). « The provision of early intervention and early childhood special education within community early childhood programs : Characteristics of effective service delivery », *Topics in Early Childhood Special Education, 13*(1), p. 19-37.

Bruder, M.B. (1996). « Interdisciplinary collaboration in service delivery », dans R.A. McWilliam (dir.), *Rethinking Pull-Out-Services in Early Intervention : A Professional Resource*, Baltimore, MD, Paul H. Brookes, p. 27-48.

Chatelanat, G. (2003). « La notion de partenariat en éducation spéciale », dans G. Chatelanat et G. Pelgrims (dir.), *Éducation et enseignement spécialisé : ruptures et intégrations*, *Raisons éducatives,* n° 6, Bruxelles, De Boeck Université, p. 171-193.

Chatelanat, G. et I. Panchaud Mingrone (2001). *Partenariat entre les parents d'enfants handicapés et les professionnels : expériences et attentes des parents*, Rapport final, FNRS N° 114-46931.96.

Chatelanat, G. et I. Panchaud Mingrone (2004). « De l'intégration nécessaire des connaissances et des acteurs en éducation spéciale », dans G. Chatelanat, Ch. Moro et M. Saada-Robert (dir.), *Unité et pluralité des sciences de l'éducation : sondages au cœur de la recherche*, Berne, Peter Lang, p. 205-225.

Chatelanat, G., I. Panchaud Mingrone et B.M. Martini-Willemin (2001). « Le partenariat : une nouvelle façon de collaborer ? », *Pédagogie spécialisée, 4*, p. 6-13.

Chauvière, M. et E. Plaisance (2003). « L'éducation spécialisée contre l'éducation scolaire ? Entre dynamiques formelles et enjeux cognitifs », dans G. Chatelanat et G. Pelgrims (dir.), *Éducation et enseignement spécialisé : ruptures et intégrations, Raisons éducatives,* n° 6, Bruxelles, De Boeck Université, p. 29-55.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Creswell, J.W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design : Choosing among Five Traditions*, Thousand Oaks, CA, Sage.

Duchesne, J., C. Rouette, S. Rocque et J. Langevin (2002). « L'alphabétisation des adultes qui présentent des incapacités intellectuelles : un état de la situation », *Revue francophone de la déficience intellectuelle, 13*(1), p. 13-26.

Ebersold, S. et J.-J. Detraux (2003). « Scolarisation des enfants atteints d'une déficience : configurations physiologiques et enjeux pluriels », dans G. Chatelanat et G. Pelgrims (dir.), *Éducation et enseignement spécialisé : ruptures et intégrations, Raisons éducatives* n° 6, Bruxelles, De Boeck Université, p. 77-92.

Ehrmann, L., S. Aeschleman et S. Svanum (1995). « Parental reports of community activity patterns : A comparison between young children with disabilities and their nondisabled peers », *Research on Developmental Disabilities, 16*, p. 331-343.

EURYDICE (1997). *The Role of Parents in the Education Systems of the European Union*, Brussels European Commission.

Evans, P. (2003). *Aspects of the Integration of Handicapped and Disadvantaged Students into Education. Evidence from Quantitative and Qualitative Data*, OCDE/CERI.

Fetterman, D.M. (1989). *Ethnography : Step by Step*, 17, Applied Research Methods Series, Newbury Park, CA, Sage.

Gardou, C. et M. Develay (2001). « Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaires "disent" aux sciences de l'éducation », *Revue française de pédagogie, 13*, janvier-février-mars, p. 15-24.

Glaser, B. et A. Strauss (1967). *Discovery of Grounded Theory*, New York, NY, Aldine.

Guralnick, M.J. (1990). « Social competence and early intervention », *Journal of Early Intervention, 14*, p. 3-14.

Guralnick, M.J. (dir.) (2001). *Early Childhood Inclusion : Focus on Change*, Baltimore, MD, Paul H. Brookes.

Harvey, J., M.D. Vorhees et T. Landon (1997). « The role of the State Department of Education in promoting integrated preschool options for preschoolers : Use from the field », *Topics in Early Childhood Special Education, 17*, p. 387-409.

Individuals with Disabilities Education Act–IDEA (1975, complété en 1997). <http://www.ideapractices.org/lavandregs.htm>.

Lesain-Delabarre, J.-M. (2000). *L'adaptation et l'intégration scolaire : innovations et résistances institutionnelles*, Paris, ESF éditeur.

Lieber, J.A., P.J. Beckman, M.J. Hanson, S. Janko, J.M. Marquart, E.M. Horn et S.L. Odom (1997). « The impact of changing roles on relationships between adults in inclusive programs for young children », *Early Education and Development, 8*, p. 67-82.

Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand) (2002). *Loi sur l'égalité pour les handicapés*, Genève, 13 décembre.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Loi sur l'enseignement spécialisé du canton de Vaud–LES (1977). *Loi sur l'enseignement spécialisé du canton de Vaud (LES)*, Canton de Vaud, 25 mai.

Loi sur l'instruction publique de la république et du canton de Genève–LIP (1940). *Loi sur l'instruction publique de la république et du canton de Genève (LIP)*, Canton de Genève, 6 novembre.

McLean, M. et M.F. Hanline (1990). « Providing early intervention services in integrated environments : Challenges and opportunities for the future », *Topics in Early Childhood Special Education, 10*, p. 62-77.

Miles, B.M. et A.M. Huberman (1994). *An Expanded Sourcebook : Qualitative Data Analysis*, Thousand Oaks, CA, Sage.

Nirje, B. (1969). « The normalization principle and its human management implications », dans R. Kugel et W. Wolfensberger (dir.), *Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded*, Washington, DC, President's Committee on Mental Retardation.

Odom, S.L. et M.A. McEvoy (1988). « Integration of young children with handicaps and normally developing children », dans S.L. Odom et M.B. Karnes (dir.), *Early Intervention for Infants and Children with Handicaps : An Empirical Base*, Baltimore, MD, Paul H. Brookes, p. 241-267.

Odom, S.L., J. Viztum, R. Wolery, J. Lieber, S. Sandall, M.J. Hanson, P.J. Beckman, I. Schwartz et E. Horn (2004). « Preschool inclusion in the United States : A review of research from an ecological systems perspective », *Journal of Research in Special Educational Needs, 4*(1), p. 17-49.

Organisation mondiale de la santé (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*, Genève, OMS.

Panchaud Mingrone, I. et H. Lauper (2001). *Intégration : l'école en changement. Expériences et perspectives*, Berne, Paul Haupt.

Peck, C.A. (1993). « Ecological perspectives on the implementation of integrated early childhood programs », dans C.A. Peck, S.L. Odom et D.D. Bricker (dir.), *Integrating Young Children with Disabilities into Community Programs*, Baltimore, MD, Paul H. Brookes, p. 3-15.

Rehabilitation Act (1973). Section 504 of *the Rehabilitation Act*. <http://www.usdoj.gov/offices/OCR/disability.html>. Consulté le 22 mars 2006.

Saint-Pierre, M.H., sous la supervision de R.B. Dandurand (2004). *L'intégration des enfants handicapés dans les services de garde : recension et synthèse des écrits*, Rapport de recherche présenté au ministère de la Famille et de l'Enfance du Québec, Montréal, INRS-Culture et Société.

Salisbury, C.L. (1991). « Mainstreaming during the early childhood years », *Exceptional Children, 58*(2), p. 146-155.

Soodak, S. et E.J. Erwin (2000). « Valued member or tolerated participant : Parents' experiences in inclusive early childhood settings », *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps (JASH), 25*(1), p. 29-41.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Stoiber, K.C., M. Gettinger et D. Goetz (1998). « Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion », *Early Childhood Research Quarterly, 13*(1), p. 107-124.

Turnbull, A.P., M. Blue-Banning, V. Turbiville et J. Park (1999). « From parent education to partnership education : A call for a transformed focus », *Topics in Early Childhood Special Education, 19*(3), p. 164-171.

Vérillon, A., B. Belmont et J.-P. Aublé (2000). « Scolarisation des enfants handicapés : quelles collaborations entre professionnels ? », dans M. Chauvière et E. Plaisance (dir.), *L'école face aux handicaps. Éducation spéciale ou éducation intégrative*, Paris, Presses universitaires de France, p. 173-188.

Weitzman E. et M.B. Miles (1995). *Computer Programs for Qualitative Data Analysis,* Thousand Oaks, CA, Sage.

Wesley, P.W., V. Buysse et S. Tyndall (1997). « Family and professional perspective on early intervention : An exploration using focus groups », *Topics in Early Childhood Special Education, 17*(4), p. 435-456.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

CHAPITRE 5

Évaluation de l'école dans son ensemble et inclusion

Comment les participants des écoles élémentaires perçoivent-ils leur communauté d'apprentissage ?

Judy Lupart
Université de l'Alberta
judy.lupart@ualberta.ca

Jessica Whitley
Université de l'Alberta
jwhitley@ualberta.ca

Janine Odishaw
Université de l'Alberta
jodishaw@ualberta.ca

Linda McDonald
Université de l'Alberta
linda.mcdonald@ualberta.ca

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Résumé

Les auteures décrivent un programme qui soutient l'inclusion véritable et l'excellence dans la communauté d'apprentissage d'une école élémentaire ; elles présentent les résultats de la première étape du projet. Selon le programme Actively Building Capacity for Diversity–ABCD *(Développement dynamique d'aptitudes pour la diversité), l'inclusion d'élèves ayant des besoins spéciaux fait partie d'un continuum d'excellentes pratiques d'enseignement qui respectent les différences individuelles des apprenants, s'adressent à la personne dans son ensemble, l'acceptent là où elle est rendue dans son cheminement et la sollicitent de façon optimale, afin d'assurer l'égalité des chances et l'accès à une éducation totale pour tous les élèves. Dans la première étape de ce programme, elles ont créé la trousse d'évaluation d'écoles intitulée* Diversity, Individual Development and Differentiation–DIDD *(Diversité, développement individuel et différenciation) contenant cinq questionnaires. Cette trousse est destinée à la direction, aux enseignants, aux parents, aux aides-éducateurs et aux élèves. Les questionnaires sont construits autour de cinq indicateurs de la qualité de l'éducation, tels qu'ils sont décrits par le conseil scolaire en cause. Dans l'ensemble, les résultats indiquent que la plupart des participants dans la communauté d'apprentissage des écoles acceptent les divers aspects des indicateurs de la qualité de l'éducation. Les domaines précis, dans lesquels des perceptions divergentes sont reconnues, permettent aux participants d'orienter les discussions et les interventions à venir afin de poursuivre le travail d'élaboration de pratiques efficaces d'inclusion.*

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Au cours des cinq dernières décennies, le domaine de l'éducation spécialisée a connu un grand nombre de développements prometteurs, tant en ce qui concerne la théorie que la recherche (Andrews et Lupart, 2000 ; Skrtic, 1995). D'importants progrès ont été réalisés dans nos écoles et dans les mesures qui visaient les élèves ayant des besoins spéciaux. C'est dans les années 1960 et 1970 que plusieurs personnes ont adhéré à l'approche de l'éducation spécialisée qui, encore aujourd'hui, est présente dans nos écoles. Tout récemment, les dirigeants pédagogiques ont critiqué cette approche qui, selon eux, ne fait que perpétuer l'aliénation et la discrimination envers les élèves qui ont des besoins spéciaux (Andrews et Lupart, 2000 ; Lupart et Webber, 2002 ; Skrtic, 1996). Dans la pratique, l'approche de l'éducation spécialisée a permis aux écoles et aux enseignants de continuer leur action comme ils le faisaient auparavant. Lorsqu'on jugeait que certains élèves avaient besoin d'un élément autre que ce qui était offert dans les classes ordinaires, on ne faisait que les en « sortir » et les placer dans une classe spéciale avec un enseignant particulier, sans avoir à faire davantage (Skrtic, 1996). Cette formule a connu un succès au cours de trois décennies dans les écoles canadiennes, et tous les intervenants – des classes ordinaires et de l'éducation spécialisée – étaient apparemment satisfaits. Dans les années 1990, toutefois, au moment où l'on soulignait l'importance de l'inclusion et où un grand nombre d'élèves ayant des besoins spéciaux sont retournés dans les classes ordinaires, on a tiré la sonnette d'alarme. Les enseignants devenaient désorientés et dépassés devant l'évolution de leurs responsabilités. Les élèves et les parents exprimaient leurs craintes au sujet d'un « programme dilué » et d'un manque de services pour les élèves aux prises avec des besoins spéciaux. En outre, les catégories d'élèves jugés à risque dans nos écoles se sont élargies pour englober des groupes non traditionnels : élèves provenant des minorités culturelles, élèves présentant une différence culturelle, élèves dont l'anglais était la langue seconde et élèves des milieux défavorisés (Lupart et Odishaw, 2003). Il est évident qu'on avait un grand besoin d'un changement radical dans nos systèmes d'éducation.

1. LACUNES ET LIMITES DU SYSTÈME D'ÉDUCATION ACTUEL

Les dispositions pédagogiques actuelles comportent un grand nombre de lacunes et de limites en ce qui concerne les élèves ayant des besoins spéciaux (Andrews et Lupart, 2000 ; Bunch et Valeo, 1998 ; Friend, Bursuck et Hutchinson, 1998 ; Lupart, Bunch et Brown, 1997 ; Lupart, McKeough et Yewchuk, 1996 ; Lupart et Odishaw, 2003 ; Lupart et Webber, 2002).

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

1.1. ÉCOLES

1) Les enseignants des classes ordinaires n'ont pas modifié leurs pratiques d'enseignement pour offrir un enseignement adapté à tous les élèves.

2) Il n'y a, en général, aucune directive précisant que les enseignants de classes ordinaires doivent prendre en charge des progrès d'apprentissage des élèves ayant des besoins spéciaux.

3) Les enseignants des classes ordinaires n'ont pas reçu la formation nécessaire pour travailler avec des élèves aux prises avec des besoins spéciaux.

4) Les enseignants des classes ordinaires n'ont pas reçu les soutiens attendus, comme une réduction du nombre d'élèves par enseignant et la présence d'aides-éducateurs.

5) Les enseignants des classes ordinaires n'ont pas suffisamment de temps pour consulter les enseignants spécialisés et les parents pour collaborer avec eux.

6) Les exigences au sujet du rôle des enseignants spécialisés ou non ne sont pas claires.

7) La direction des écoles possède rarement les connaissances requises en matière d'éducation spécialisée ou d'inclusion.

8) Les politiques et pratiques des écoles visent toujours le mythique « élève moyen » et les normes minimales ne cessent d'augmenter.

1.2. ÉLÈVES

1) Les élèves qui pourront profiter des programmes spéciaux et d'un enseignement particulier doivent être reconnus « aux prises avec des besoins spéciaux ».

2) Les élèves ayant des besoins spéciaux doivent franchir les cinq étapes de l'approche d'éducation spécialisée, c'est-à-dire l'aiguillage, le testing, le diagnostic, le placement et la programmation avant de recevoir un enseignement qui soit différent de celui qui est offert en classe ordinaire.

3) Le temps d'attente entre l'aiguillage initial et le véritable changement au programme peut être de six mois, voire plus.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

4) Les coûts associés à la reconnaisance des besoins spéciaux, aux tests de diagnostic et, dans certaines provinces, au codage, grugent une portion importante des fonds disponibles.

5) L'élève aux prises avec des besoins spéciaux qui jouit d'accommodements particuliers au primaire devra peut-être se débrouiller seul au secondaire.

6) Un manque de planification de « transition » existe lors du passage d'un niveau d'enseignement à un autre et un nombre minimal d'arrangements et de procédures de transition entre l'école et le milieu du travail.

7) Les options de programmation – notamment au secondaire – sont souvent mal adaptées aux élèves qui ont des besoins spéciaux.

1.3. Démarches antérieures pour résoudre ces problèmes

Pendant plus de trois décennies, on a entrepris diverses démarches pour résoudre les problèmes mentionnés ci-dessus. Dans les années 1970, le concept d'intégration soutenait d'abord le placement d'élèves ayant des besoins spéciaux dans les classes ordinaires. Dans les années 1980, c'est le concept de scolarisation en milieu ordinaire qui a servi de base aux dispositions particulières pour aider l'apprentissage des élèves – dispositions qui prenaient normalement la forme d'un plan d'enseignement individuel. De nos jours, c'est l'inclusion véritable qui exige une déconstruction des systèmes traditionnels d'éducation et d'éducation spéciale, et une reconstruction transformationnelle pour que tous les élèves reçoivent un enseignement approprié dans un système d'éducation unifié. On ne peut donc pas nier que l'inclusion progressive a bel et bien eu lieu. Cette évolution a eu des répercussions directes sur l'organisation des écoles et sur les services offerts dans les communautés d'apprentissage du monde entier (Timmons, Lupart et McKeough, 2002 ; UNESCO, 1994). Il est intéressant de constater que les programmes et les approches d'intervention offerts traditionnellement dans le cadre de programmes spécialisés ségrégués sont progressivement intégrés au système général d'éducation. Les élèves qui recevaient jadis leur enseignement dans des classes spécialisées se trouvent maintenant placés dans des classes ordinaires pour créer des communautés d'apprentissage pour tous les élèves.

Malgré ces tendances positives, l'éducation inclusive et ses pratiques demeurent toujours controversées ; elles constituent l'exception plutôt que la règle dans plusieurs écoles canadiennes. Plusieurs barrières ont ralenti la

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

transition vers un système unitaire d'éducation. Les débats philosophiques sur les mérites de l'éducation inclusive et les limites de la capacité de changement des écoles ont gêné la transition vers l'inclusion. Les arguments favorables à l'éducation inclusive se fondent souvent sur des considérations morales et éthiques. En dépit de la légitimité de ces arguments, plusieurs personnes hésitent à souscrire aux changements avant de voir la preuve concrète des avantages associés à l'éducation inclusive (Kavale et Mostert, 2003). Même si des chercheurs ont commencé à s'intéresser aux préoccupations de la légitimité de l'éducation inclusive, plusieurs doutent encore de ses prétendus avantages. Malgré l'existence d'un appui à l'inclusion, la présence de notions et de pratiques si contradictoires peut faire obstacle aux efforts durables en matière d'inclusion. La participation de tous les intervenants nécessaires dans le processus de changement paraît donc essentielle pour assurer un changement systémique dans les écoles.

2. PROGRAMME ACTIVELY BUILDING CAPACITY FOR DIVERSITY (ABCD)

Les premières étapes du cheminement vers l'inclusion comprennent le recensement et la compréhension des opinions et des attitudes de ceux qui participent au processus de changement. Les élèves, parents, aides-éducateurs, enseignants et la direction des écoles sont des personnes conscientes des circonstances particulières de la communauté scolaire et des besoins particuliers de l'école. Cependant, lorsqu'on choisit des stratégies en vue de l'inclusion, on ne tient souvent pas compte des opinions de ces personnes. Dans un processus de restructuration en prévision de l'inclusion, il est important de comprendre ce que ces intervenants pensent de leur école, de l'éducation inclusive en soi et de l'éducation inclusive dans leur école. Le projet actuel consiste en la participation des intervenants à cette transition et en la reconnaissance des circonstances particulières et des besoins particuliers de chacune des écoles participantes.

Voici les principaux objectifs de ce projet :

1) créer une communauté et établir des valeurs inclusives dans les écoles participantes ;
2) apporter un soutien à la diversité des élèves ;
3) orchestrer l'apprentissage et mobiliser les ressources dans les écoles.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

2.1. Description et mise en œuvre du projet

Un projet de trois ans bénéficiant de l'appui des arrondissements scolaires locaux et des spécialistes de l'inclusion, *Actively Building Capacity for Diversity* (ABCD), est mis en application dans les écoles à tous les niveaux. En favorisant une philosophie de l'inclusion et une pratique plus inclusive, ce projet suscite l'intérêt des écoles à l'égard de la diversité parmi les élèves et les enseignants et il vise à améliorer l'ensemble des résultats pédagogiques chez tous les apprenants. Dans la prochaine partie, nous présentons un bref aperçu des étapes de mise en application du projet.

2.1.1. Créer une équipe de collaborateurs permanents

L'équipe de collaborateurs permanents constitue le fondement qui assure la direction pour la réalisation du projet et l'application des activités de perfectionnement professionnel et des pratiques inclusives dans une école. Cette équipe est composée d'un représentant du conseil scolaire, d'un animateur d'inclusion, d'un membre de la direction, d'enseignants et de membres représentatifs du personnel de l'école. Dans le projet actuel, l'animatrice d'inclusion vient de l'extérieur de l'école. Son rôle consiste à offrir un soutien constructif à l'intérieur de l'école et à s'intéresser aux questions portant sur les attitudes, les croyances et les pratiques d'inclusion. Les parents et les élèves qui sont intéressés au projet peuvent également collaborer au travail de cette équipe.

C'est en fonction du niveau d'intérêt de l'école et de son statut au moment où elle entreprend le projet ABCD que l'équipe de collaborateurs permanents détermine les niveaux initial et ultérieur de l'engagement. De fréquentes réunions fournissent à l'équipe les occasions d'échanger à propos des activités du projet, de les surveiller et, au besoin, de les réorienter.

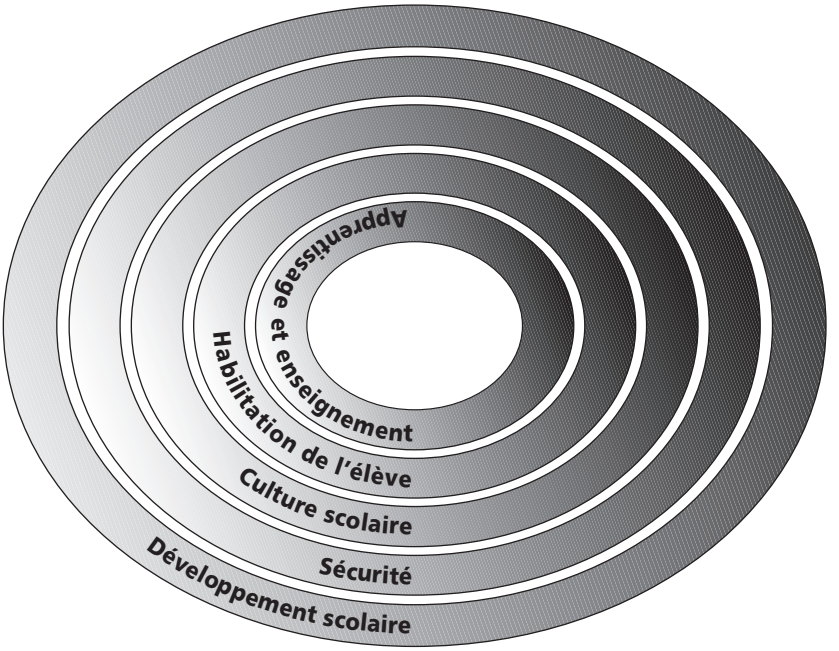
2.1.2. Organiser l'évaluation de départ

Dans la recherche actuelle, les questionnaires *Diversity, Individual Development and Differentiation* (DIDD) constituaient les principaux moyens pour quantifier la progression des écoles participantes dans les domaines liés au mode de fonctionnement général de l'école et aux pratiques d'inclusion en particulier. Nous avons créé cinq questionnaires pour évaluer le mode de fonctionnement de l'école tel que le perçoivent les élèves, les parents, les aides-éducateurs (AE), les enseignants et la direction. Les questions portaient sur les domaines de la qualité pédagogique des écoles efficaces, répertoriés au moyen de l'examen de la qualité pédagogique du conseil scolaire (figure 1) au sein du conseil scolaire de Calgary en 2002, où se

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

déroulait la recherche. L'ensemble des questions des DIDD vise à évaluer ces qualités sur les thèmes[2] énumérés ci-après : 1) le sens communautaire scolaire et le sens des valeurs communes (culture scolaire) ; 2) la sécurité physique et affective du milieu scolaire (sécurité) ; 3) l'importance qu'attache l'école à la croissance (développement scolaire) ; 4) la disponibilité des ressources nécessaires qui permettent à tous les élèves de recevoir un enseignement de qualité (habilitation de l'élève) ; 5) le programme éducatif et le climat de réflexion que favorise l'école (apprentissage et enseignement). Ce modèle d'écoles efficaces reconnaît le rendement de l'élève comme étant le critère central qui sert à évaluer le succès de l'école. Le rendement amélioré de l'élève sera évalué principalement à partir des résultats aux tests provinciaux de rendement.

FIGURE 1
Caractéristiques de la qualité de l'école



Source : Conseil scolaire de Calgary, 2002.

2. Les questions des DIDD ont été choisies et rédigées pour représenter les cinq thèmes de qualité scolaire qu'a recensés le conseil scolaire. L'analyse factorielle des questionnaires a confirmé que chaque thème représentait un facteur distinct.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

2.1.3. Faire connaître les résultats aux intervenants

L'information recueillie au moyen des questionnaires DIDD est fort précieuse. Les chercheurs du projet font passer les questionnaires, les analysent et en compilent les résultats ; à la suite de l'évaluation effectuée au départ, ils envoient à chacune des écoles un rapport sommaire dans lequel les notes moyennes des groupes participants et intervenants de l'école (élèves, parents, aides-éducateurs, enseignants et membres de la direction) sont présentées. Les écoles reçoivent des exemplaires des rapports sommaires avant la tenue d'une réunion où les chercheurs expliquent les résultats à l'équipe de collaborateurs permanents et aux autres intervenants intéressés.

Le contenu de chaque questionnaire diffère quelque peu afin de mieux recueillir les perceptions et attitudes des divers intervenants. Ainsi, les questions qui portent sur chaque thème de qualité scolaire diffèrent parfois d'un groupe à l'autre. Pour cette raison, il n'est pas toujours possible de faire une comparaison directe des thèmes ou facteurs étudiés. Cependant, un certain nombre de questions qui visent les domaines d'intérêt scolaire figurent dans tous les questionnaires. On peut alors comparer les réponses à ces questions pour l'ensemble des groupes dans les rapports sommaires.

2.1.4. Établir le degré d'engagement de l'école

Les écoles qui acceptent de participer au projet varient en fonction de leur intérêt initial de philosophie et de pratique inclusive. À la première étape du projet, on encourage les écoles à déterminer le degré d'engagement souhaité. L'évaluation de départ aide à éclairer cette décision, parce que chaque école reçoit tout d'abord un sommaire de départ qui relève ses forces et ses faiblesses par domaine.

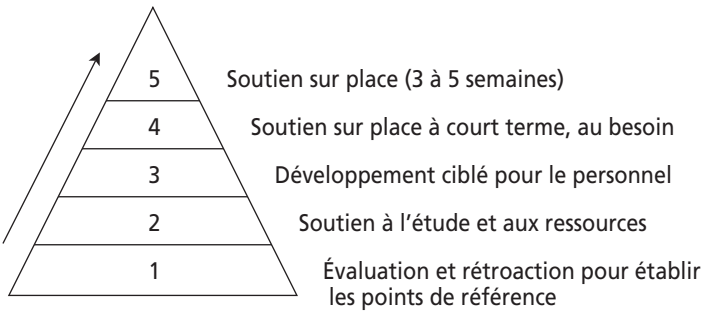
Les cinq degrés d'engagement diffèrent en fonction de l'intervention et du soutien externes offerts. Les options d'engagement sont progressives, chacune comprenant le soutien des niveaux inférieurs de la pyramide (figure 2). Malgré les différents degrés d'engagement qui caractérisent chacun de ces niveaux, toutes les écoles qui participent à ce projet acceptent un nombre minimal d'activités appuyées, notamment :

- sur la participation à une évaluation de départ de la pratique inclusive et du mode de fonctionnement de l'école pour l'ensemble des caractéristiques de la qualité scolaire ;
- sur la formation d'une équipe de collaborateurs permanents formée de personnes représentatives qui s'engagent à tenir des réunions mensuelles ;

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

- sur la présence à des réunions de mise en commun avec d'autres écoles qui participent au projet ;
- sur la présence à une journée pédagogique préalable.

FIGURE 2
Cinq options d'engagement pour l'école



Les ressources du projet sont accessibles à cinq niveaux différents. Au niveau 1, le soutien du projet signifie essentiellement la présence d'un animateur d'inclusion aux réunions de l'équipe de collaborateurs permanents et la facilitation de l'évaluation de départ et du processus de rétroaction. Plus précisément, nous recueillons et faisons l'analyse des données des questionnaires pour fournir des repères quant à la progression de l'école dans les domaines de la pratique inclusive. Au niveau 2, en plus des éléments du niveau 1, un soutien accru des écoles est fourni à l'aide d'un réseau de contacts, de l'accès à de l'information et à des ressources que leur offre l'animateur d'inclusion. Au niveau 3, les activités de l'équipe de collaborateurs permanents ont des répercussions directes sur la formation continue des enseignants, car on y offre un soutien pour adapter les activités de perfectionnement professionnel dont il est question pour répondre à des besoins précis dans une école. Les niveaux supérieurs d'engagement (4 et 5) se distinguent des niveaux inférieurs en ceci que le soutien externe offert par l'animateur d'inclusion prend la forme d'un engagement pris sur place. Au niveau 4, cet engagement à court terme exige que l'animateur d'inclusion apporte son soutien à des stratégies précises que l'école souhaite cibler et peut inclure l'observation, le modelage, la planification et l'évaluation, en plus de la réorientation en fonction des répercussions des changements. Au niveau 5, un soutien prolongé (de 3 à 5 semaines) est offert à l'école pour cibler des changements plus généraux que l'équipe de collaborateurs permanents a pressentis.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

2.2. ÉCHANTILLON

Les résultats présentés dans ce chapitre se fondent sur les réponses d'élèves, de parents, d'aides-éducateurs, de professeurs et de membres de la direction d'une école élémentaire qui participaient au projet ABCD. Au total, 451 participants ont pris part à cette évaluation de départ. Au tableau 1, on donne un aperçu du nombre et du pourcentage des participants, ainsi que du pourcentage de participants dans les groupes respectifs qui ont rempli chaque formulaire du questionnaire.

TABLEAU 1
Nombre et pourcentage de participants à l'évaluation de départ pour chaque questionnaire

Type	*Année 1-2*	*Année 3-6*	*Parent*	*Aide-éducateur*	*Enseignant*	*Direction*
Nombre	73	129	219	6	19	3
Pourcentage	49	42	39	85	100	75

2.3. ANALYSE

Nous présentons les résultats sous forme de distribution de fréquences et de scores moyens. Les distributions de fréquence représentent la proportion de l'échantillon qui a choisi une réponse donnée. Dans l'ensemble, les scores moyens se fondent sur une échelle à cinq points et représentent les moyennes des scores calculées en faisant le total des réponses et en divisant ce résultat par le nombre de participants qui a répondu à la question posée. Nous avons utilisé une échelle de Likert à cinq éléments (1 = tout à fait en désaccord ; 2 = en désaccord ; 3 = ni en accord ni en désaccord ; 4 = en accord ; 5 = tout à fait en accord) pour la majorité des questions. Pour les élèves de première et de deuxième année, nous avons utilisé une option de réponse dichotomique à deux points (1 = non et 2 = oui). Les élèves de la troisième à la sixième année ont répondu aux questions selon une échelle de Likert à trois éléments (1 = non ; 2 = parfois ; 3 = oui). Lorsque nous faisions la comparaison des scores des élèves avec ceux des participants adultes, nous les répartissions au *prorata* sur une échelle à cinq points. Les réponses qui avaient une connotation négative ont été recodées pour permettre une interprétation constante de scores élevés et faibles.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

3. RÉSULTATS POUR L'ENSEMBLE DES GROUPES DE PARTICIPANTS

Plusieurs questions figuraient dans tous les questionnaires, permettant ainsi la comparaison directe des scores moyens pour les groupes de participants choisis. Dans la partie suivante, nous donnons les scores moyens des questions d'intérêt particulier. Dans certains cas, la formulation de ces questions variait légèrement d'un questionnaire à un autre afin de s'adresser de façon correcte au groupe ciblé, mais ces minimes différences n'ont pas changé le sens de la question elle-même. Les tableaux ci-après présentent les questions telles qu'elles figuraient dans le questionnaire des enseignants et dans celui des élèves de la troisième à la sixième année.

3.1. TRAVAILLER ENSEMBLE

On ne saurait trop insister sur l'importance de la collaboration dans l'établissement et le maintien de classes inclusives. Selon Jordan (1994), la collaboration fait référence aux enseignants et autres professionnels qui apprennent à partir de l'expérience des autres et qui travaillent en équipe où tous les membres sentent que leurs contributions sont appréciées. Nombre de chercheurs et praticiens trouvent que la collaboration entre élèves, familles et enseignants constitue un processus indispensable pour répondre aux besoins des élèves dans un cadre inclusif. En fait, l'approche « par équipe » à l'enseignement des élèves – par opposition au modèle d'un enseignant par classe – est l'une des caractéristiques de l'inclusion efficace (Price, Mayfield, McFadden et Marsh, 2000).

3.1.1. Rapport parent-enseignant

La création d'un rapport positif entre les enseignants et les parents peut contribuer de façon significative à l'inclusion réussie d'un élève. En fait, les recherches montrent que plus la collaboration entre les écoles et les parents est grande, plus les élèves auront du succès (Gallegos et Medina, 1995 ; Marcon, 1999). Le rôle des écoles qui travaillent avec les parents est de valoriser les connaissances approfondies que ceux-ci ont de leurs enfants et de leur offrir des occasions de participer à l'éducation de leurs enfants. Les éléments ci-après donnent une idée de la perception qu'ont les parents et le personnel de l'école des rapports qui existent entre eux.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

TABLEAU 2
Perception des rapports entre les parents et le personnel de l'école

Énoncé	*Parent*	*AE*	*Enseignant*	*Direction*
J'ai une bonne communication avec l'enseignant de mon enfant / les parents de mes élèves.	3,50	4,00	4,05	5,00
J'accorde de l'importance à la connaissance qu'ont les parents de leurs enfants.	4,07	4,50	4,53	5,00
Les parents ont de nombreuses occasions de s'investir dans l'école.	4,21	4,33	4,26	5,00
Le soutien des parents est important pour augmenter et maintenir le rendement des élèves.	s.o.*	4,50	4,53	4,00

* Aucun énoncé comparable ne figurait dans le questionnaire des parents.

(1 = tout à fait en désaccord ; 2 = en désaccord ; 3 = ni en accord ni en désaccord ; 4 = en accord ; 5 = tout à fait en accord.)

Comme en témoigne ce tableau, le personnel de l'école et les parents ont une opinion positive de leur rapport à l'école et de leur investissement dans l'école. Les attitudes et les croyances des répondants se ressemblent davantage qu'elles ne diffèrent. On constate toutefois une divergence dans la perception qu'ont les parents de la communication qu'ils ont avec l'enseignant de leur enfant et la perception des membres du personnel. Il semblerait que le personnel devrait consacrer des efforts pour s'assurer non seulement que les parents se sentent bien accueillis dans l'école, mais aussi pour qu'il y ait un contact fréquent et significatif entre eux et le personnel de l'école.

Les résultats de cette partie (tableaux 3 et 4) ont un intérêt particulier à la lumière des résultats sur la participation des parents décrits auparavant. Les parents ne trouvent pas que la communication avec l'enseignant de leur enfant est aussi bonne que celle perçue par les membres du personnel de l'école. Comme nous pouvons le constater dans ces tableaux, un nombre relativement peu élevé de parents assistent aux rencontres entre parents et enseignants ou aux rencontres organisées par les élèves. Ces réunions représentent un des moyens les plus efficaces et les plus souvent utilisés pour encourager des partenariats productifs entre les parents et les professionnels (Turnbull et Turnbull, 1990). La participation des parents semble surtout consister en bénévolat et en l'assistance aux événements spéciaux qui, tout en étant importante, ne contribue peut-être pas autant au rendement scolaire des élèves que ne le fait la communication

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

avec les enseignants. Les taux les plus élevés de contacts entre enseignants et parents concernent les difficultés quant au rendement scolaire et au comportement des élèves. Il s'agit d'un résultat fréquent dans la recherche sur la participation des parents (Catsambis, 1998 ; Shumow et Miller, 2001), mais il sert à rappeler au personnel de l'école qu'il est non seulement important de travailler en collaboration avec les parents quand il y a des problèmes, mais également pour veiller de façon active au succès des élèves.

TABLEAUX 3 ET 4
Communication entre les parents et enseignants ou tuteurs des élèves

Depuis le début de la présente année scolaire, environ combien de parents ou tuteurs des élèves de votre classe …

Choix de réponses	*Enseignant*
… ont participé aux rencontres entre parents et enseignants ?	1,74
… ont participé aux rencontres organisées par les élèves ?	1,37
… ont communiqué avec vous pour parler du rendement scolaire de leur enfant ?	1,32
… ont communiqué avec vous au sujet des interactions sociales de leur enfant ?	0,53
… ont communiqué avec vous au sujet des questions de discipline ?	2,84
… vous ont exprimé des craintes quant à votre enseignement ?	1,74
… ont communiqué avec vous par écrit (par exemple, au moyen d'un agenda) ?	1,37
… ont fait du bénévolat dans votre école ?	2,53
… ont fait du bénévolat dans votre classe ?	2,16
… ont assisté à des événements spéciaux (par exemple, danses, assemblées, sorties éducatives ou événements sportifs) ?	2,95

(0 = aucun ; 1 = de 1 à 4 ; 2 = de 5 à 9 ; 3 = de 10 à 14 ; 4 = 15 ou plus.)

Depuis le début de l'année scolaire, combien de fois avez-vous communiqué avec les parents ou tuteurs des élèves de votre classe pour parler …

Choix de réponses	*Enseignant*
… du bon rendement scolaire ?	1,26
… du rendement scolaire faible ?	1,42
… du bon comportement ?	1,39
… du mauvais comportement ?	1,58

(0 = jamais ; 1 = de 1 à 10 fois ; 2 = de 11 à 20 fois ; 3 = de 21 à 30 fois ; 4 = 31 fois ou plus.)

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

3.1.2. Collaboration entre le personnel

La collaboration entre les membres du personnel a été le thème central de plusieurs discussions chez les partisans de l'inclusion (Ainscow, 2000). À titre d'exemple, mentionnons la coopération de l'ensemble de l'école dans la planification, l'enseignement et la prise de décisions. En fait, bon nombre de personnes soutiennent que pour connaître un succès, la pratique inclusive exige que tout le personnel ait des objectifs communs, des responsabilités partagées, de l'expertise reconnue et un mot à dire quant au fonctionnement et aux pratiques de l'école (Friend et Cook, 1992 ; Pugach et Johnson, 1995). Les tableaux 5 et 6 proposent un résumé des points de vue du personnel de l'école quant à l'existence de ces pratiques dans leur école.

TABLEAUX 5 ET 6
Perceptions du personnel de l'école au sujet de leur collaboration

Énoncé	*AE*	*Enseignant*	*Direction*
Quel était le degré de votre participation à l'établissement des objectifs de l'école cette année ?	s.o.	3,58	5,00
Jusqu'à quel point étiez-vous d'accord avec les objectifs fixés pour l'école cette année ?	4,00	4,11	5,00
Les membres du personnel de soutien comprennent le rôle qu'ils jouent pour stimuler l'apprentissage et la participation de tous les élèves.	4,17	2,42	5,00
Je collabore et je participe au processus de résolution commune de problèmes lorsque le progrès d'un élève ou d'un groupe est la source de préoccupations.	s.o.	4,16	5,00
On encourage le personnel à exploiter leurs aptitudes et connaissances et de les mettre en commun.	s.o.	4,11	5,00
Les membres du personnel collaborent entre eux de façon régulière.	4,17	4,37	5,00
Il y a un nombre suffisant de spécialistes dans la région qui sont disposés à mettre en commun leur expertise avec le personnel régulier.	s.o.	2,71	3,00

(1 = tout à fait en désaccord ; 2 = en désaccord ; 3 = ni en accord ni en désaccord, ; 4 = en accord ; 5 = tout à fait en accord.)

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Au cours des douze derniers mois, quel a été le niveau de participation des personnes suivantes à la planification des programmes de perfectionnement professionnel pour l'école cette année ?

Personnes	*Enseignant*	*Direction*
Directeur	s.o.	5,00
Directeur adjoint	s.o.	5,00
Enseignants	3,44	5,00

(1 = tout à fait en désaccord, 2 = en désaccord, 3 = ni en accord ni en désaccord, 4 = en accord, 5 = tout à fait en accord.)

Les scores moyens présentés dans ces tableaux montrent clairement que les enseignants considèrent qu'ils participent beaucoup moins à la prise de décisions que ne le croit la direction de l'école. Par exemple, contrairement aux croyances de la direction, plusieurs enseignants ont signalé qu'ils ne participaient pas à la planification des activités des journées pédagogiques. Ces divergences manifestées indiquent que les enseignants et la direction de cette école ont encore des progrès à faire avant d'établir de véritables rapports de collaboration. Un plus grand effort de la part de la direction pour inclure les enseignants dans l'élaboration d'objectifs de l'école et dans la planification de l'année pourrait entraîner une amélioration dans les rapports entre ces deux parties, ainsi que la reconnaissance d'un intérêt commun.

3.1.3. Nature de la collaboration avec les aides-éducateurs

Même si l'on ne tient pas souvent compte des aides-éducateurs (AE) dans les équipes de collaboration des écoles, leur participation est essentielle à l'inclusion des élèves qui ont des besoins spéciaux. Les recherches semblent indiquer que dans les écoles inclusives qui connaissent du succès, les AE et les enseignants travaillent à titre de partenaires (Hutchinson, 2002). Les résultats ci-dessus montrent que les AE et les enseignants conviennent de leur rôle de collaboration dans l'école, même si certains enseignants ont eu et ont encore de la difficulté à définir le rôle que jouait l'AE dans leur salle de classe.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

TABLEAU 7
Collaboration avec les aides-éducateurs

Énoncé	AE	Enseignant	Direction
Je fais appel aux aides-éducateurs dans la planification et l'étude didactique*.	4,17	4,06	s.o.
Je donne une description d'emploi claire des tâches et responsabilités à mon aide-éducateur.	4,50	3,88	s.o.
Je sollicite le point de vue de l'aide-éducateur sur la nature de son emploi. / L'enseignant me demande mon point de vue sur mon rôle et mes responsabilités.	4,33	4,00	5,00

(1 = tout à fait en désaccord ; 2 = en désaccord ; 3 = ni en accord ni en désaccord ; 4 = en accord ; 5 = tout à fait en accord).

* La formulation des énoncés est celle qui découle du questionnaire des enseignants. Elle a été modifiée dans le questionnaire des aides-éducateurs pour s'adresser de façon appropriée au groupe ciblé.

3.2. ACCÈS AUX RESSOURCES

Le succès d'une école inclusive dépend des ressources qui sont mises à la disposition des enseignants et des élèves (Vaughn et Schumm, 1995). La technologie d'aide, le matériel adapté et le matériel d'intervention en lecture sont des exemples concrets du type de ressources qui pourraient servir dans une classe inclusive (Friend, Bursuck et Hutchinson, 1998). Comme ils fournissent un moyen de combler l'écart entre ce que les enseignants réguliers savent au sujet de la philosophie et des pratiques d'inclusion et ce qu'ils auraient intérêt à apprendre dans ce domaine, les animateurs d'inclusion représentent également une ressource qui est à la disposition des enseignants de plusieurs écoles inclusives (Weiner, 2003).

Dans l'ensemble des recherches sur l'éducation inclusive, les enseignants signalent qu'il leur manque le temps, la formation et les ressources pour réussir à mettre en application l'inclusion dans leur salle de classe (Scruggs et Mastropieri, 1996). L'augmentation des activités de perfectionnement professionnel et l'accès accru aux ressources nécessaires auraient sans doute des répercussions positives sur la mise en application des pratiques inclusives dans l'école.

La disposition physique de l'école, la répartition appropriée du personnel et des ressources financières et la présence de matériel et de ressources nécessaires ont chacune leur importance dans la détermination de l'inclusion réussie d'un enfant handicapé dans une classe ordinaire.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Il n'est pas étonnant de constater que la direction, les enseignants et les parents conviennent, d'un mutuel accord, que l'accès aux ressources est important pour la réussite de l'inclusion (Downing et Williams, 1997 ; Kniveton, 2004 ; Leyser et Kirk, 2004 ; Nutbrown et Clough, 2004).

3.2.1. Personnel de l'école

Les résultats présentés ci-dessus semblent indiquer que les AE, les enseignants et la direction de cette école ont tous une vision plutôt positive quant à la disponibilité et à la distribution des ressources à tous les élèves de l'école. Les AE et les enseignants sont d'avis que la disponibilité des ressources nécessaires est conforme aux attentes. Cependant, les scores modérés sous-entendent que les ressources actuellement disponibles ne répondent pas entièrement aux besoins de tous les élèves. La direction a plutôt une impression favorable quant à l'accès et à la distribution des ressources dans l'école. Lorsque l'on compare les évaluations de la direction à celles des AE et des enseignants, on constate que ceux-ci ont une représentation moins positive en ce qui a trait à la distribution équitable des ressources dans l'école et au matériel adapté aux besoins des élèves qui vivent des déficiences.

TABLEAUX 8 ET 9
Appréciation des ressources fournies par l'école

Veuillez indiquer à quel point chacun des éléments suivants a répondu aux besoins des classes dans lesquelles vous avez enseigné cette année.

Ressources	*AE*	*Enseignant*
Ressources pédagogiques (par exemple, documents du programme, livres)	3,00	2,78
Effets scolaires (par exemple, papier, crayons)	3,67	3,00
Espace dans votre salle de classe	3,17	2,58
Ordinateurs pour l'enseignement de cours	2,33	2,47
Logiciels pour l'enseignement de cours	2,17	2,93
Matériel audiovisuel (par exemple, télévision, magnétoscope)	3,33	3,28
Matériel de sciences	3,50	2,47
Matériel de manipulation pour l'enseignement des mathématiques	3,50	2,75
Matériel spécialisé pour les élèves aux besoins spéciaux	2,67	2,47
La bibliothèque	3,17	3,00

(1 = n'a pas répondu aux besoins ; 4 = a répondu entièrement aux besoins.)

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Énoncé	*AE*	*Enseignant*	*Direction*
Le bâtiment scolaire permet un accès facile à tous les élèves.	4,50	4,00	5,00
On consulte les élèves au sujet du soutien dont ils ont besoin.	4,33	4,00	4,00
Tous les élèves ont bien des occasions de participer aux activités en dehors de la salle de classe à cette école.	4,50	4,21	4,00
La distribution des ressources de cette école se fait de façon équitable.	3,67	3,63	4,67
Les ressources destinées à répondre aux besoins spéciaux servent à augmenter la capacité de l'école à répondre à la diversité.	4,33	3,95	5,00
L'organisation de la bibliothèque facilite l'apprentissage de tous les élèves.	3,83	4,32	5,00
Le matériel est adapté aux besoins, par exemple, livres à gros caractères ou en braille à la disposition des élèves qui ont des déficiences.	3,17	3,50	5,00

(1 = tout à fait en désaccord ; 2 = en désaccord ; 3 = ni en accord ni en désaccord ; 4 = en accord ; 5 = tout à fait en accord.)

TABLEAU 10
Satisfaction des parents et des élèves quant aux ressources

Énoncé	*Parent*	*3e à 6e années*
Il y a un bon choix de programmes alternatifs dans l'école.	3,42	s.o.
Les installations informatiques de l'école sont convenables.	3,52	s.o.
Les installations de la bibliothèque de l'école sont convenables.	3,70	4,67

(1 = tout à fait en désaccord ; 2 = en désaccord ; 3 = ni en accord ni en désaccord ; 4 = en accord ; 5 = tout à fait en accord.)

3.2.2. Parents et élèves

Même si les élèves de cette école élémentaire semblent satisfaits des installations de la bibliothèque, les parents le sont moins quant aux ressources de programmation, informatiques et de la bibliothèque. Les parents partagent également les craintes exprimées par les membres du personnel quant à la

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

disponibilité des ressources, notamment en ce qui a trait aux ordinateurs. L'école pourrait alors examiner d'autres options dans la communauté élargie pour s'assurer de bien répondre aux besoins des élèves.

3.3. INTIMIDATION

L'intimidation est fort répandue dans les écoles canadiennes : les taux signalés varient de 15 % à 25 % (Beran et Tutty, 2002). Il est évident que la victimisation des pairs n'a pas sa place dans quelque école que ce soit. Cependant, certains craignent qu'au moment où des élèves ayant des besoins spéciaux sont intégrés dans des milieux ordinaires, ils courront un plus grand risque d'intimidation (Mishna, 2003 ; Nabuzoka, 2003). L'élaboration de politiques et de pratiques pour lutter contre l'intimidation dans les écoles indique que le personnel cherche à créer des milieux d'inclusion véritable.

TABLEAU 11
Politique à propos de l'intimidation

Énoncé	*Parent*	*AE*	*Enseignant*	*Direction*
Cette école a des directives générales claires sur l'intimidation qui décrivent en détail les comportements qu'elle juge acceptables et inacceptables.	3,89	4,00	4,16	4,33
Les élèves savent à qui parler s'ils sont victimes d'intimidation.	3,91	4,33	4,11	5,00
Je / le personnel décourage ouvertement les incidents d'intimidation à mon école.	3,65	4,67	4,63	5,00

(1 = tout à fait en désaccord ; 2 = en désaccord ; 3 = ni en accord ni en désaccord ; 4 = en accord ; 5 = tout à fait en accord.)

3.3.1. Personnel de l'école et parents

Sans contredit, l'école et les parents s'inquiètent au sujet du phénomène rampant qu'est l'intimidation envers les élèves, et ce, autant à l'intérieur des murs de l'école qu'à l'extérieur de la cour d'école. Ils sont sensibles à la vulnérabilité des élèves ayant des besoins spéciaux et tous les moyens devront être mis en place pour contrer les effets négatifs de l'intimidation. Une politique élaborée en collaboration avec les parents, les enseignants et les intervenants à l'école est souhaitable.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

TABLEAU 12
Les propos des élèves au sujet de l'intimidation

Énoncé	*1re et 2e année*	*3e à 6e année*
Les enfants me disent des choses méchantes et désagréables à l'école.	2,98	2,31
Je suis victime d'intimidation à l'école.	2,63	1,53
Je suis victime d'intimidation en allant à l'école et en revenant de l'école.	2,50	1,27

(1 = tout à fait en désaccord ; 2 = en désaccord ; 3 = ni en accord ni en désaccord ; 4 = en accord ; 5 = tout à fait en accord.)

3.3.2. Élèves

Selon le personnel de l'école, il est clair qu'on s'occupe de l'intimidation de façon efficace dans leur école. Toutefois, les parents ne semblent pas aussi convaincus. Les scores moyens laissent entendre que, selon certains parents, le personnel de l'école ne fait pas tout son possible dans la lutte contre l'intimidation. Un examen des propos des élèves révèle que l'intimidation manifestée est principalement de nature orale et qu'en fait la plupart des élèves sont en désaccord ou font preuve de neutralité quant à leur évaluation de l'intimidation. Dans l'ensemble, la question de l'intimidation ne paraît pas importante à cette école. Cependant, comme nous l'avons constaté dans d'autres sections, il y a des opinions différentes chez les parents et le personnel qu'il faut examiner pour assurer une compréhension réciproque et susciter une coopération.

3.4. ATTITUDES À L'ÉGARD DE L'INCLUSION

Comme les attitudes qui précèdent ont souvent trait au comportement (Ajzen, 1988), l'intérêt des chercheurs pour les attitudes à l'égard de l'inclusion a une influence sur la façon dont on pourrait opérationnaliser la philosophie de l'inclusion dans la salle de classe. Parallèlement aux ressources convenables et au perfectionnement professionnel, les attitudes positives envers l'inclusion sont également fondamentales pour favoriser une transition réussie d'une école vers un milieu inclusif (Weiner, 2003). Même si les chercheurs ont surtout consacré leurs travaux aux attitudes à l'égard de l'éducation inclusive chez les enseignants et la direction, ils ont tout récemment commencé à s'intéresser au point de vue des parents et des élèves.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

3.4.1. Personnel de l'école et parents

Selon les résultats des recherches précédentes, il semble exister une disparité entre l'idéologie de l'inclusion et sa pratique chez les enseignants. Même si un grand nombre d'entre eux encouragent l'inclusion d'élèves ayant des besoins spéciaux dans les classes ordinaires (Scruggs et Mastropieri, 1996), leurs craintes quant aux limites des ressources et de la formation professionnelle (Bunch, Lupart et Brown, 1997 ; Forlin, 2001 ; Scruggs et Mastropieri, 1996) nuancent ce soutien. Grâce à la formation, aux ressources et au soutien appropriés, on peut espérer combler le fossé entre la position idéologique des enseignants à l'égard de l'inclusion et leurs représentations quant à son application. En offrant aux enseignants ce qu'il faut pour réussir, on pourrait s'attendre à davantage de soutien pour l'inclusion d'élèves handicapés, quelle que soit la nature de leur incapacité.

Les attitudes de la direction à l'égard de l'inclusion ont également leur influence quant à la réussite de la transition vers une école inclusive. Même si les attitudes de la direction à l'égard de l'inclusion d'élèves handicapés varient beaucoup (Praisner, 2003), ses attitudes à l'égard de l'inclusion d'élèves ayant des besoins spéciaux semblent plus positives que celles des enseignants (Avramidis et Norwich, 2002 ; Davis et Maheady, 1991). Comme elle facilite souvent l'élaboration, la mise en action et l'évaluation de pratiques inclusives au sein de l'école, la direction joue un rôle essentiel dans la restructuration des écoles en vue de l'inclusion (Boscardin, 2005 ; Riehl, 2000). Stanovich et Jordan (1998) ont trouvé que les attitudes de la direction d'école à l'égard de l'inclusion constituent un élément prédictif de comportements d'enseignement efficaces dans les classes inclusives. Il semblerait donc que l'éducation inclusive dépendrait des attitudes, de la connaissance et des aptitudes de la direction des écoles où se pratique l'inclusion.

Certains chercheurs, dans le domaine de l'éducation spécialisée, se sont également intéressés aux attitudes des parents envers l'inclusion. Les parents d'enfants handicapés (Leyser et Kirk, 2004) et non handicapés (Kniveton, 2004) adoptent des attitudes qui varient quant à leur soutien à l'inclusion. Comme les enseignants, les parents semblent en faveur de l'inclusion d'un point de vue conceptuel et philosophique, mais ils expriment de l'inquiétude quant à la qualité de l'enseignement et à l'accès aux ressources dans les milieux inclusifs (Leyser et Kirk, 2004). Le manque d'attention des enseignants, le rejet des pairs et le doute, quant à l'accès à des services convenables (Brown, 2001), sont des exemples concrets de leurs préoccupations concernant l'éducation inclusive offerte à leurs enfants handicapés. Certains résultats révèlent que les attitudes des parents à

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

l'égard de l'inclusion ont des répercussions sur la façon dont leurs propres enfants réagissent à l'inclusion d'enfants handicapés dans leurs classes (Kniveton, 2004).

Les élèves ont des attitudes généralement positives à l'égard de l'inclusion d'élèves handicapés dans les classes ordinaires (Hendrickson, Shokoohi-Yekta, Hamre-Nietupski et Gable, 1996). Cependant, une étude canadienne à grande échelle a montré que même si la plupart des élèves ont des attitudes perçues de neutres à positives concernant leurs pairs handicapés, plusieurs manifestent des attitudes plus négatives (McDougall, DeWit, King, Miller et Killip, 2004) à leur égard.

Conformément aux résultats obtenus des recherches précédentes, les attitudes de la direction de cette école à l'égard de l'inclusion et de ses avantages pour les élèves sont des plus positives. En ce qui concerne les aides-éducateurs et la direction, les résultats ci-dessus portent à croire que les parents et enseignants sont en quelque sorte moins convaincus des répercussions positives de l'inclusion pour tous les élèves. Malgré ces scores plutôt faibles, on a constaté chez tous les participants des attitudes relativement positives à l'égard de l'inclusion. Ce résultat reflète peut-être l'orientation et la démarche d'inclusion qui existaient déjà à cette école, même avant sa participation au projet ABCD.

TABLEAU 13
Avantages de l'inclusion

Énoncé	*Parent*	*AE*	*Enseignant*	*Direction*
Selon moi, l'inclusion donne aux élèves qui ont des besoins spéciaux l'occasion de démontrer leur potentiel d'apprendre.	3,74	4,00	4,00	5,00
Tous les élèves peuvent tirer profit de l'inclusion.	3,78	4,50	3,79	5,00

(1 = tout à fait en désaccord ; 2 = en désaccord ; 3 = ni en accord ni en désaccord ; 4 = en accord ; 5 = tout à fait en accord.)

TABLEAU 14
Accueil des élèves qui ont des besoins spéciaux

Énoncé	*3e à 6e année*
Selon moi, il faut accueillir tous les enfants dans mon école, même ceux qui ont des besoins spéciaux.	4,84

(1 = tout à fait en désaccord ; 2 = en désaccord ; 3 = ni en accord ni en désaccord ; 4 = en accord ; 5 = tout à fait en accord.)

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

3.4.2. Élèves (il n'y a pas de questions comparables pour les élèves de 1re et de 2e année)

Selon le score ci-dessus, les élèves de la 3e à la 6e années de cette école semblent favoriser l'inclusion d'élèves handicapés dans leur institution. Ils ne manifestent aucun préjugé à leur égard. Il aurait été intéressant de pouvoir comparer leurs réactions à celles des élèves de 1re et de 2e année.

3.5. CLIMAT SCOLAIRE

Pour qu'une école soit inclusive, tout le personnel et les élèves doivent se sentir valorisés, acceptés et respectés. Les enseignants qui travaillent dans des milieux favorables ont un niveau d'autoefficacité plus élevé et sont plus disposés à modifier leur pratique pour mieux aider les élèves

TABLEAU 15
Perceptions du personnel de l'école quant à son rôle

Énoncé	*AE*	*Enseignant*	*Direction*
Les élèves qui ont des difficultés personnelles se sentent à l'aise de venir me demander de l'aide.	3,67	4,00	4,67
Tous les membres du personnel traitent les élèves avec respect.	4,67	4,63	5,00
Les élèves traitent tous les membres du personnel avec respect, quel que soit leur statut.	4,00	3,47	5,00
Les enseignants se sentent à l'aise de demander de l'aide au directeur.	4,60	3,06	4,67
Je me sens à l'aise d'exprimer une nouvelle perspective aux autres membres du personnel.	3,50	3,11	4,67
Les membres du personnel et les élèves voient souvent le directeur dans l'école.	s.o.	3,93	4,33
Les membres du personnel se respectent mutuellement, quel que soit leur statut à l'école.	4,50	4,37	5,00
La création d'une communauté scolaire axée sur le soutien a autant d'importance que l'augmentation du rendement scolaire.	4,67	4,47	5,00

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Les nominations et les promotions à cette école sont justes.	3,83	3,50	4,67
Tout le nouveau personnel reçoit de l'aide pour s'intégrer à l'école.	4,50	4,16	5,00
Il existe des occasions officielles et non officielles qui permettent au personnel de traiter des préoccupations concernant les élèves en tirant profit de leur expertise professionnelle.	s.o.	3,79	4,67
Je contribue de façon importante au développement personnel et social des élèves de ma classe.	3,83	4,16	5,00
Je trouve mon rôle de professionnel satisfaisant.	4,33	3,58	4,67
Si c'était à refaire, je choisirais encore le métier d'enseignant/directeur/aide-éducateur.	4,67	3,28	3,00

(1 = tout à fait en désaccord ; 2 = en désaccord ; 3 = ni en accord ni en désaccord ; 4 = en accord ; 5 = tout à fait en accord.)

ayant des besoins diversifiés (King-Sears et Cummings, 1996). En outre, on constate un degré plus élevé de motivation, d'estime de soi et de rendement chez les élèves qui trouvent que leurs professeurs, aides-éducateurs et directeurs sont disposés à les aider quand ils en ont besoin, et qu'ils ont des attentes élevées quant à leur rendement scolaire (Anderson et Keith, 1997 ; Christenson et Anderson, 2002).

La recherche consacrée à la satisfaction professionnelle des enseignants et de la direction révèle des degrés variables de satisfaction chez ces personnes. Les résultats de recherches sur les degrés de satisfaction professionnelle chez les enseignants indiquent que de 23 % à 32 % d'entre eux se disent insatisfaits de leur emploi (Mertler, 2002 ; Perie et Baker, 1997 ; Sweeney, 1981). Plus d'un tiers des enseignants interrogés dans l'étude de Mertler (2002) sur le degré de satisfaction professionnelle des enseignants ont déclaré que s'ils avaient l'occasion de faire de nouveau un choix de carrière, ce ne serait pas l'enseignement.

3.5.1. Personnel de l'école

Le respect des enseignants envers les élèves et vice-versa, la disponibilité des enseignants et de la direction vis-à-vis des élèves, la justice dans les nominations et promotions des enseignants, la création d'une communauté d'aide avec les pairs et les intervenants contribuent à mettre chacun à l'aise et à créer une ambiance de collaboration au sein de l'école.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

TABLEAU 16
Climat scolaire

Énoncé	*Parent*	*1re et 2e année*	*3e à 6e année*
J'aime/mon enfant aime beaucoup l'école.	4,37	4,27	3,89
Je sens/mon enfant sent que les enseignants m'aiment/l'aiment.	4,29	4,77	4,22

(1 = tout à fait en désaccord ; 2 = en désaccord ; 3 = ni en accord ni en désaccord ; 4 = en accord ; 5 = tout à fait en accord.)

3.5.2. Parents et élèves

Le personnel de l'école, les parents et les élèves s'entendent tous sur un grand nombre de caractéristiques du climat scolaire. Cette école encourage clairement de solides rapports positifs entre les enseignants et les élèves, qui sont essentiels à la réussite des écoles inclusives. Les élèves plus âgés semblent légèrement moins satisfaits de l'école que leurs pairs plus jeunes, résultat que confirme la recherche antérieure (Bowen, Bowen et Richman, 2000). Parmi le personnel de l'école, on note des différences dans les perceptions à l'égard de la disposition des élèves à demander de l'aide pour régler des problèmes personnels. Les aides-éducateurs sentent que les élèves sont moins portés à s'adresser à eux qu'aux enseignants ou à la direction. En outre, certains enseignants ont l'impression que les élèves manquent de respect envers eux, alors que les aides-éducateurs ne font pas mention de cette préoccupation. Ce résultat montre que le personnel de l'école doit examiner de plus près les représentations qu'ont les enseignants de leurs rapports avec les élèves pour déterminer la nature des interventions et des solutions appropriées.

Les réponses révèlent également que, dans l'ensemble, les aides-éducateurs, les enseignants et la direction ont une représentation positive de l'atmosphère professionnelle qui existe dans l'école. Dans la mesure où les enseignants et les aides-éducateurs se sentent à l'aise dans la mise en commun des nouvelles perspectives et le partage de leurs opinions avec d'autres membres du personnel, l'atmosphère professionnelle qui existe dans l'école sera améliorée. Dans la mesure où les scores des enseignants et des aides-éducateurs étaient modérés quant à leur degré de confiance à partager des points de vue divergents, les efforts visant à améliorer la communication entre les membres du personnel de l'école semblent avoir porter des fruits.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Pour ce qui est du degré de satisfaction à leur travail, les aides-éducateurs semblent satisfaits de leur emploi et convaincus que le choix de leur profession était le bon. Conformément aux résultats précédents sur le degré de satisfaction au travail des enseignants de cette école, nous constatons qu'ils sont plutôt modérés. Certains d'entre eux mentionnent que s'ils en avaient la chance, ils reviendraient sur leur choix de profession. Par rapport à celui des enseignants, le degré de satisfaction professionnelle des membres de la direction est plus élevé même s'ils remettent parfois en question leur choix de profession.

CONCLUSION

Les discussions sur l'éducation inclusive sont au centre de la réforme scolaire en Amérique du Nord depuis plusieurs années. Bien qu'on ait tendance à retirer les élèves ayant des besoins spéciaux des classes d'éducation spécialisée pour les intégrer dans les classes ordinaires, il ne semble pas exister de façon d'offrir des services aux personnes qui ont des besoins spéciaux, et la transition vers l'inclusion totale, dans plusieurs écoles canadiennes, est loin d'être faite. Les lacunes observées dans l'effort visant un enseignement inclusif durable s'expliqueraient, du moins en partie, par l'impossibilité de faire participer activement tous les intervenants dans le processus de changement. Riehl (2000) souligne les limites de l'approche descendante à la restructuration des écoles ; elle affirme : « Le véritable changement organisationnel ne se produit pas simplement lorsque l'on entreprend des changements techniques à la structure et au processus, mais lorsque des personnes dans l'école et en dehors de l'école élaborent de nouvelles conceptions sur ce que signifie ce changement » (Riehl, 2000, p. 60).

Le projet *Actively Building Capacity for Diversity* est prometteur, car il présente un modèle de réforme qui sollicite la collaboration de tous ceux qui participent à la transition vers l'inclusion, et il offre un moyen d'obtenir un appui empirique pour promouvoir des pratiques inclusives. La réussite de la transition vers l'inclusion dans une école exige des efforts inestimables et un soutien de la part de tous les intervenants. La compréhension des représentations divergentes de ceux qui participent au processus de changement est essentielle pour réaliser une transformation durable dans les écoles. Nous avons présenté des résultats qui rendent compte de la première étape dans le cheminement d'une école pour bâtir une communauté d'apprentissage inclusive.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

BIBLIOGRAPHIE

Ainscow, M. (2000). « The next step for special education : Supporting the development of inclusive practices », *British Journal of Special Education, 27*, p. 76-80.

Ajzen, I. (1988). *Attitudes, Personality and Behavior,* Milton Keynes, Open University Press.

Anderson, E.S. et T.Z. Keith (1997). « A longitudinal test of a model of academic success for at-risk high school students », *The Journal of Educational Research, 90,* p. 259-268.

Andrews, J. et J.L. Lupart (2000). *The Inclusive Classroom : Educating Exceptional Children,* 2e édition, Scarborough, Nelson Canada.

Avramidis, E. et B. Norwich (2002). « Teachers' attitudes towards integration/inclusion : A review of the literature », *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), p. 129-147.

Beran, T. et L. Tutty (2002). « Children's reports of bullying and safety at school », *Canadian Journal of School Psychology, 17*(2), p. 1-14.

Boscardin, M.L. (2005). « The administrative role in transforming secondary schools to support inclusive evidence-based practices », *American Secondary Education, 33*(3), p. 21-32.

Bowen, G.L., N.K. Bowen et J.M. Richman (2000). « School size and middle school students' perceptions of the school environment », *Social Work in Education, 22*, p. 69-82.

Brown, K.T. (2001). *The Effectiveness of Early Childhood Inclusion (Parents' Perspectives),* Baltimore, MD, Loyola College, ERIC Document Reproduction Service No. ED451898.

Bunch, G. et A. Valeo (1998). *Inclusion : Recent Research,* Toronto, Inclusion Press.

Bunch, G., J.L. Lupart et M. Brown (1997). *Resistance and Acceptance : Educator Attitudes to Inclusion of Students with Disabilities*, North York, York University.

Calgary Board of Education (2002). *School Quality Review : A Process of Continual Critical Inquiry,* Calgary, CBE.

Catsambis, S. (1998). *Expanding Knowledge of Parental Involvement in Secondary Education – Effects on High School Academic Success,* CRESPAR Tech. Rep. No. 27, Baltimore, MD, Johns Hopkins University, Center for Research on the Education of Students Placed at Risk, consulté le 5 juin 2003, <www.csos.jhu.edu/crespar/techReports/Report27.pdf>.

Christenson, S.L. et A.R. Anderson (2002). « Commentary : The centrality of the learning context for students' academic enabler skills », *School Psychology Review, 31*(3), p. 378-393.

Davis, J.D. et L. Maheady (1991). « The regular education initiative : What do three groups of education professionals think ? », *Teacher Education and Special Education, 14,* p. 211-220.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Downing, J.E. et L.J. Williams (1997). « Inclusive education for students with severe disabilities », *Remedial and Special Education, 18,* p. 133-143.

Friend, M. et L. Cook (1992). *Interactions : Collaboration Skills for School Professionals,* White Plains, NY, Longman.

Friend, M., W.D. Bursuck et N.L. Hutchinson (1998). *Including Exceptional Student : A Practical Guide for Classroom Teachers,* Scarborough, Allyn and Bacon Canada.

Forlin, C. (2001). « Inclusion : Identifying potential stressors for regular class teachers », *Educational Research, 43*(3), p. 235-245.

Gallegos, A.Y. et C. Medina (1995). « Twenty-one ways to involve families : A practical approach », *Rural Special Education Quarterly, 14*(3), p. 3-6.

Hendrickson, J.M., M. Shokoohi-Yekta, S. Hamre-Nietupski et R.A. Gable (1996). « Middle and high school students' perceptions on being friends with peers with severe disabilities », *Exceptional Children, 63,* p. 19-28.

Hutchinson, N.L. (2002). *Inclusion of Exceptional Learners in Canadian Schools : A Practical Handbook for Teachers,* Toronto, Prentice Hall.

Jordan, A. (1994). *Skills in Collaborative Classroom Consultation,* New York, Routledge.

Kavale, K.A. et M.P. Mostert (2003). « River of ideology, islands of evidence », *Exceptionality, 11,* p. 191-208.

King-Sears, M.A. et C.S. Cummings (1996). « Inclusive practices of classroom teachers », *Remedial and Special Education, 17,* p. 217-225.

Kniveton, B.H. (2004). « A study of perceptions that significant others hold of the inclusion of children with difficulties in mainstream classes », *Educational Studies, 30*(3), p. 331-343.

Leyser, Y. et R. Kirk (2004). « Evaluating inclusion : An examination of parent views and factors influencing their perspectives », *International Journal of Disability, Development and Education, 51,* p. 271-285.

Lupart, J.L. et J. Odishaw (2003). « Canadian children and youth at-risk », *Exceptionality Education Canada, 13*(2/3), p. 2-28.

Lupart, J.L., G. Bunch et M. Brown (1997). « Resistance and acceptance : Educator attitudes toward inclusion », dans G. Prater, S. Minner, M. Islam et D. Hawthorne (dir.), *New Hopes, New Horizons : The Challenge of Diversity in Education,* Proceedings from the International Association of Special Education 5th Biennial Conference, Cape Town, South Africa, p. 84-88.

Lupart, J.L., A. McKeough et C. Yewchuk (1996). *Schools in Transition : Rethinking Regular and Special Education,* Scarborough, Nelson Canada.

Lupart, J.L. et C. Webber (2002). « Canadian schools in transition : Moving from dual education systems to inclusive schools », *Exceptionality Education Canada, 12*(2/3), p. 7-52.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Marcon, R. (1999). « Positive relationships between parent school involvement and public school inner-city preschoolers' development and academic performance », *School Psychology Review, 28,* p. 395-412.

McDougall, J., D.J. DeWit, G. King, L.T. Miller et S. Killip (2004). « High school-aged youths' attitudes toward their peers with disabilities : The role of school and student interpersonal factors », *International Journal of Disability, Development and Education, 51,* p. 287-313.

Mertler, C. (2002). « Job satisfaction and perception of motivation among middle and high school teachers », *American Secondary Education, 31,* p. 43-53.

Mishna, F. (2003). « Learning disabilities and bullying : Double jeopardy », *Journal of Learning Disabilities, 36,* p. 336-347.

Nabuzoka, D. (2003). « Teacher ratings and peer nominations of bullying and other behaviour of children with and without learning disabilities », *Educational Psychology, 23,* p. 307-321.

Nutbrown, C. et P. Clough (2004). « Inclusion and exclusion in the early years : Conversations with European educators », *European Journal of Special Needs Education, 19*(3), p. 301-315.

Perie, M. et D.P. Baker (1997*). Job Satisfaction among America's Teachers : Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher Compensation. Statistical Analysis Report,* Washington, DC, American Institutes for Research, ERIC Document Reproduction Service No. ED412181.

Praisner, C.L. (2003). « Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities », *Exceptional Children, 69*(2), p. 135-145.

Price, B.J., P.K. Mayfield, A.C. McFadden et G.E. Marsh (2000). « *Collaborative Teaching : Special Education for Inclusive Classrooms* », Parrot Publishing, consulté le 1er octobre 2005, <http://www.parrotpublishing.com>.

Pugach, M.S. et L.T. Johnson (1995). *Collaborative Practitioners, Collaborative Schools*, Denver, CO, Love.

Riehl, C. (2000). « The principal's role in creating inclusive schools for diverse students : A review of normative empirical, and critical literature on the practice of educational administration », *Review of Educational Research, 70*(1), p. 55-81.

Scruggs, T.E. et M.A. Mastropieri (1996). « Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995 : A research synthesis », *Exceptional Children, 63,* p. 59-74.

Shumow, L. et J.D. Miller (2001). « Parents' at-home and at-school academic involvement with young adolescents », *Journal of Early Adolescence, 21,* p. 68-91.

Skrtic, T.M. (1995). *Disability and Democracy : Reconstructing (Special) Education for Postmodernity*, New York, Teachers College Press.

Skrtic, T.M. (1996). « School organization, inclusive education, and democracy », dans J. Lupart, A. McKeough et C. Yewchuk (dir.), *Schools in Transition : Rethinking Regular and Special Education,* Toronto, Nelson Canada, p. 81-118.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Stanovich, P.J. et A. Jordan (1998). « Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms », *Elementary School Journal, 98,* p. 221-238.

Sweeney, J. (1981). « Professional discretion and teacher satisfaction », *The High School Journal, 65,* p. 1-6.

Turnbull, A.P. et H.R. Turnbull (1990). *Families, Professionals, and Exceptionality : A Special Partnership*, 2e édition, Columbus, OH, Merrill.

Timmons, V., J. Lupart et A. McKeough (2002). « Editorial : International perspectives on inclusion », *Exceptionality Education Canada, 12*(2/3), p. 3-6.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education,* World Conference on Special Needs Education, Salamanca.

Vaughn, S. et J.S. Schumm (1995). « Responsible inclusion for students with learning disabilities », *Journal of Learning Disabilities, 28,* p. 264-270.

Weiner, H.M. (2003). « Effective inclusion : Professional development in the context of the classroom », *Teaching Exceptional Children, 35,* p. 12-18.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

CHAPITRE 6

Des périodes à risque pour des élèves à risque ?

Georgette Goupil
Université du Québec à Montréal
goupil.georgette@uqam.ca

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Résumé

Les transitions représentent les passages d'une période de vie à une autre. Ces périodes sont caractérisées par des défis différents et exigent des personnes de s'adapter. Au cours de leur scolarisation, tous les élèves vivront des transitions inévitables : l'entrée à la maternelle, les passages du primaire au secondaire et du secondaire à la vie adulte, pour n'en nommer que quelques-unes. Pour les élèves handicapés ou en difficulté, ces périodes représentent un facteur de risque. Dans ce chapitre, l'auteure décrit les principales transitions en cours de scolarisation et propose une réflexion sur les mesures à adopter pour en diminuer les risques.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Depuis plusieurs années, dans le monde de l'éducation, il est question d'élèves à risque. Selon le ministère de l'Éducation du Québec « la notion d'élèves à risque repose sur une conception non catégorielle des services éducatifs offerts aux élèves en difficulté dans laquelle sont privilégiées les interventions préventives » (MEQ, 2000b, p. 6). De plus, les politiques éducatives recommandent depuis longtemps la scolarisation de ces élèves en classe ordinaire.

Les élèves à risque peuvent, toujours selon le MEQ (2000b), présenter des caractéristiques fort diversifiées : difficultés d'apprentissage, de comportement, isolement social, déficience intellectuelle légère, etc. Bien que s'appuyant sur une conception non catégorielle, cette approche reconnaît la nécessité d'évaluer les besoins de ces élèves et d'établir un plan d'intervention. Saint-Laurent (2002) insiste sur la planification des interventions pour les élèves à risque, cette planification pouvant être à long ou à court terme. La planification à long terme est, pour cette auteure, associée de près à celle du plan d'intervention individualisé. De plus, le cadre de référence touchant des difficultés d'apprentissage à l'école (MEQ, 2003) met l'accent sur l'importance de la prévention et la nécessité de tenir compte de plusieurs facteurs à la fois dans l'évaluation et dans l'intervention. En ce qui concerne les mesures à mettre en place, on souligne l'importance de la concertation des intervenants et de la continuité des interventions. Pour assurer la cohérence dans les interventions, il devient alors nécessaire de prendre en compte différentes périodes susceptibles de poser des difficultés encore plus grandes pour l'élève et de diminuer ainsi ses chances de réussite scolaire. Parmi ces périodes, certaines représentent des moments de vulnérabilité prévisibles (MEQ, 2003). C'est pourquoi, dans un contexte d'intégration scolaire, nous présentons la nécessité de considérer non seulement les besoins de ces élèves à risque, mais aussi les caractéristiques des transitions. En effet, celles-ci représentent en elles-mêmes un risque de déséquilibre. « Des périodes à risque pour des élèves à risque ? » Face à tous ces types de risques, ceux des élèves et des périodes de transition, nous les définirons dans un premier temps. Afin de jeter un éclairage multidisciplinaire, ces définitions proviendront de divers champs d'application : de l'assurance, de la finance, de la médecine et des sciences de l'éducation. Ces définitions seront mises en lien dans la conclusion avec les périodes de transition qui sont considérées critiques par plusieurs chercheurs pour le succès scolaire ou l'avenir de l'élève.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

1. DIVERSES DÉFINITIONS DU CONCEPT DE RISQUE

La première définition provient du domaine de l'assurance. Dans ce secteur, le concept de risque est fondamental, car, sans celui-ci, il n'y aurait tout simplement pas d'assurance. Le risque est alors un préjudice aléatoire indépendant de la volonté des personnes contre la survenance duquel l'assuré veut se prémunir (Office de la langue française, 2001). La deuxième définition provient du monde de la finance. Dans ce contexte, le risque est un événement préjudiciable plus ou moins prévisible qui peut affecter l'activité d'un agent économique (Office de la langue française, 2001). La troisième définition vient du monde médical. En médecine, le risque de la maladie s'accroît à cause d'un phénomène ambiant (le SRAS, par exemple) auquel la personne est exposée. En éducation, au cours des vingt dernières années, des organismes et des chercheurs ont aussi tenté de définir ce concept. Le ministère de l'Éducation (MEQ, 2000b) définit les élèves à risque à partir de leurs caractéristiques. Au préscolaire, par exemple, il peut s'agir d'enfants isolés socialement, ce qui nous indique que les particularités de ces élèves sont diversifiées ; le ministère inclut dans cette catégorie à la fois les élèves qui présentent des troubles de comportement, des difficultés d'apprentissage ou une déficience intellectuelle légère. Pour Capuzzi et Gross (2004), la notion de risque en éducation comporte plusieurs processus dynamiques de cause à effet qui placent la personne en danger par rapport à un événement futur. Ainsi, un élève manifestant des difficultés d'apprentissage est davantage à risque de décrochage scolaire. Toutefois, ces auteurs (2004) soulignent la confusion qui entoure souvent la définition de jeunes à risque. La littérature permet d'ailleurs de constater le nombre impressionnant de facteurs externes à l'élève (par exemple, le milieu socioéconomique, certaines caractéristiques de la famille) ou de caractéristiques internes de l'élève (sa motivation, l'estime de soi) qui sont associées au risque. En 1989, Frymer et Gander (cités dans Husted et Cavalluzzo, 2001) reconnaissent 45 facteurs de risque d'échec scolaire. La plupart des auteurs considèrent d'ailleurs le risque dans une perspective multifactorielle. Ainsi, si certains associent les facteurs de risque à l'élève lui-même, d'autres préfèrent le considérer dans une perspective écologique, en fonction de l'harmonisation entre les facteurs de l'environnement et des caractéristiques personnelles de l'élève (Husted et Cavalluzzo, 2001). Maintenant, abordons le risque dans un contexte de transition.

Les transitions se définissent comme les passages d'une période ou d'une situation de vie à une autre. Blalock et Patton (1996) identifient deux types de transitions : les verticales et les horizontales. Les verticales concernent les passages d'une période de vie à une autre, par exemple, la

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

transition entre le primaire et le secondaire. Les transitions horizontales touchent un changement dans un même intervalle de temps. Il peut s'agir, par exemple, d'un changement de lieu de scolarisation : le passage d'une classe spéciale à une classe ordinaire ou la transition d'une école de quartier à une école spéciale. Les transitions peuvent engendrer du stress et briser l'équilibre établi. Nous rencontrons tous des transitions au cours de notre vie qui exigent pour être réussies, en général, une adaptation et, en ce sens, ces passages constituent des facteurs de risque.

Au cours de la scolarisation, certaines transitions sont inévitables et prévisibles. Lors de ces périodes de changement, les réponses de l'élève et son adaptation à la situation scolaire dépendent, du moins en partie, de ses expériences antérieures et de sa capacité à s'adapter aux exigences d'une nouvelle situation. L'adaptation à celle-ci dépend aussi en partie des mesures que le milieu aura su mettre en place pour accueillir l'élève et prévenir certaines difficultés. Ainsi, Gelfer et McCarthy (1994) définiront le risque dans un contexte de transition comme une mésalliance entre les habiletés, les attentes de l'élève et celles de l'école. Ces auteurs étasuniens parlent alors de « *mismatch* », terme qui fait image en langue anglaise et que l'on pourrait traduire par « incompatibilité ».

2. TRANSITIONS

Quatre transitions seront maintenant examinées : l'entrée à l'école, la transition entre la maternelle et le premier cycle du primaire, le passage du primaire au secondaire et, enfin, la transition entre l'école et la vie adulte.

2.1. L'ENTRÉE À L'ÉCOLE

L'entrée à la maternelle est importante pour les enfants à risque ou handicapés et pour leur famille. Plusieurs auteurs (Fails Nelson, 2004 ; Gelfer et McCarthy, 1994 ; Pianta et Cox, 2002) reconnaissent maintenant l'importance de planifier, à long terme, cette première étape dans le monde scolaire. Planifier la transition vers la maternelle poursuit plusieurs objectifs. Conn-Powers, Ross-Allen et Holburn (1990) les décrivent ainsi :

- Permettre une adaptation plus rapide de l'enfant et de sa famille au nouvel environnement éducatif ;
- Permettre la participation entière de l'enfant et son indépendance dans le nouvel environnement éducatif ;
- S'assurer d'une continuité entre les services appropriés dans le contexte le moins ségrégatif possible ;

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

- ➢ Supporter et favoriser l'appropriation de la famille comme partenaire à part entière dans le processus de transition ;
- ➢ Favoriser la collaboration de tous les partenaires ;
- ➢ Augmenter la satisfaction de tous les partenaires avec :
  - *a)* les résultats de la transition,
  - *b)* le processus de transition lui-même,
  - *c)* leur participation ;
- ➢ Augmenter la probabilité que l'enfant fréquente une maternelle et des classes primaires ordinaires (traduction libre, p. 94).

Les objectifs présentés par ces auteurs pour la réussite d'une transition au préscolaire mettent en évidence l'importance du partenariat dans un contexte normalisant, c'est-à-dire avec des conditions qui maximisent les possibilités pour l'enfant de fréquenter une classe ordinaire et son école de quartier. Théoriquement, le partenariat entre les établissements ayant donné des services au préscolaire, l'école et la famille devrait permettre, entre autres, le partage des expertises et la connaissance des attentes des parents et des intervenants. Cela devrait aussi faciliter l'établissement d'une relation positive entre l'école et la famille en s'assurant que les contacts soient établis avant que ne surviennent des difficultés en classe. De plus, cette préparation peut permettre de répondre à diverses inquiétudes des parents, pour qui la maternelle peut représenter un moment angoissant. Ainsi, des questions comme le transport scolaire, les horaires et même des apprentissages à faire préalablement pourront être discutés entre les parents et les enseignants.

Au Québec, le nombre d'études portant sur la transition en maternelle et sur les liens entre les organismes qui offrent des services au préscolaire (centres de la petite enfance, centres de réadaptation, etc.) demeure limité. Pourtant, ces liens ont été souhaités par de nombreux rapports et des politiques afin d'assurer la continuité et la complémentarité des services (Ministère de la Santé et des Services sociaux, 1996 ; MEQ, 1999 ; Régie régionale de la santé et des services sociaux de la Montérégie, 2000).

Non seulement la transition entre les premières années de l'enfance et la maternelle est-elle peu documentée, au Québec, pour des enfants qui ont une déficience précise (trisomie, autisme, par exemple), mais elle soulève également de nombreuses questions dans le cas précis des élèves à risque. Voici quelques-unes d'entre elles :

- ➢ Comment à la fois aider ces enfants qui sont à risque et éviter une identification précoce pouvant entraîner des attentes de type Pygmalion ? En d'autres termes, comment éviter que les inter-

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

venants connaissant à l'avance les difficultés de l'enfant n'aient des attentes moins élevées au regard d'élèves identifiés en bas âge comme étant à risque ou en difficulté ?

- Des programmes de prévention sont prometteurs. Toutefois, pour offrir ces programmes aux enfants qui en ont besoin, il faut pouvoir reconnaître quels élèves requièrent ces programmes et effectuer une certaine catégorisation afin de leur donner les services appropriés. Comment alors privilégier cette intervention préventive tout en mettant de l'avant une conception non catégorielle des services éducatifs ?
- Comment établir des liens entre les instances qui offrent des services aux jeunes enfants et l'école maternelle ? Par l'intermédiaire de plans de transition ? Par celui du plan de services ?
- Quelles sont les conditions à mettre en place pour maximiser le partenariat avec la famille ?

2.2. Transition entre le préscolaire et le premier cycle du primaire

Les conditions qui prévalent en maternelle sont souvent bien différentes de celles auxquelles l'enfant a été soumis au premier cycle du primaire. En effet, le programme de la maternelle a pour pierre d'assise le jeu. Beaucoup d'activités d'éveil aux mathématiques ou à l'écrit se déroulent alors dans un contexte moins formel que celui du premier cycle. Lorsqu'un élève a été reconnu à risque, on peut alors se demander quelles sont les actions préventives qui faciliteront son passage au premier cycle du primaire. Comment encore là, mettre en place ces conditions tout en évitant des effets de type Pygmalion ? Comment faire en sorte que les enseignants et les parents entrent en relation avant que des difficultés ne viennent créer des tensions ? Quelles sont les mesures à prendre pour s'assurer que l'enfant n'accumule pas de retard scolaire dès les premières années ? À titre préventif, des méthodes d'intervention telles que le tutorat et le soutien aux parents dans les devoirs et les leçons pourraient-elles être utilisées ? Plus particulièrement, si l'élève présente des difficultés graves de comportement à la maternelle, pourrait-on envisager des rencontres entre les enseignants de la maternelle et du premier cycle pour connaître les moyens d'intervention qui se sont révélés efficaces au cours de la maternelle ? Les moyens utilisés avec l'élève pour le motiver, favoriser ses apprentissages et son intégration sociale sont des informations importantes pour l'enseignante qui accueille l'élève en première année. Il faudra souvent plusieurs semaines à l'enseignante pour découvrir ces données alors qu'elles pourraient lui être transmises rapidement par sa collègue

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

de maternelle. Le cadre de référence du MEQ sur les difficultés d'apprentissage (2003) rencontrées lors du passage entre la maternelle et le premier cycle le confirme : « Le partage d'informations relativement aux plans d'intervention des élèves concernés est également essentiel » (p. 33). Dans un contexte où les politiques éducatives visent l'intégration scolaire dans un cadre le plus harmonieux possible, ce passage mérite davantage de réflexion de la part des milieux scolaires et davantage de recherches systématiques de la part des chercheurs.

2.3. Transition entre l'école primaire et l'école secondaire

La troisième période est celle de la transition entre le primaire et le secondaire. Cette transition s'effectue avec, en toile de fond, l'adolescence, caractérisée par les changements physiologiques, sociaux et psychologiques et par toute une série de nouvelles expériences et d'attentes de l'élève (Rudolph, Lambert, Clark et Kurlakowsky, 2001). C'est là une période à risque, car il y a souvent incompatibilité, ce fameux « *mismatch* », entre le contrôle demandé par l'école, les attentes et l'autonomie souhaitée par les jeunes adolescents. Une période qui demande également une adaptation aux attentes des enseignants du secondaire qui diffèrent de celles des enseignants du primaire. Il doit aussi y avoir adaptation à la structure, aux règles de vie de l'école, aux nouvelles amitiés et aux groupes de pairs.

Si plusieurs élèves à risque ou handicapés ont fréquenté des classes ordinaires au primaire, leur passage au secondaire entraîne souvent un classement différent. Prenons ici uniquement l'exemple des élèves qui ont un retard intellectuel moyen, voire léger. Plusieurs sont intégrés au primaire dans des classes ordinaires, mais, dès le début du secondaire, les situations d'intégration diminuent. Quel est l'impact de cette situation, entre autres, sur leurs relations sociales ?

Plusieurs questions demeurent donc associées à cette transition au secondaire :

- Jusqu'à quel point prépare-t-on les élèves à cette transition par la connaissance des nouvelles structures de l'école, de l'organisation des classes et des attentes des intervenants ? Les enseignantes du primaire préparent-elles leurs élèves à ce passage ?
- Lorsqu'il y a changement de type de classe, ce changement est-il préparé ? Jusqu'à quel point la famille et l'élève ont-ils leur mot à dire ? Quels sont les choix laissés aux élèves et à leur famille ?

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

- De nombreux élèves à risque auront bénéficié d'un plan d'intervention individualisé. Ce plan est-il suffisamment opérationnel (objectifs clairs et précis) pour fournir des pistes d'intervention concrètes aux enseignants du secondaire ? Il y a très peu d'études qui décrivent ce qui advient des plans d'intervention des élèves en difficulté qui viennent de terminer leur primaire. On peut alors se demander si les enseignants du secondaire doivent à nouveau redécouvrir par eux-mêmes les moyens d'intervention efficaces auprès de l'élève.
- Pour les élèves qui ont eu des difficultés d'ordre comportemental au primaire, y a-t-il une approche préventive à préconiser dès le début du secondaire ? Quels sont les risques et les coûts d'une telle approche ?

2.4. Transition entre l'école et la vie adulte

La dernière période présentée dans ce chapitre est celle qui marque la transition entre l'école et la vie adulte. Qu'il s'agisse d'élèves en difficulté d'apprentissage, ayant des difficultés de comportement ou d'autres types de déficiences, les études indiquent qu'à leur sortie de l'école, ils éprouvent plusieurs difficultés (Blalock et Patton, 1996 ; Dunn, 1996). Parmi celles-ci, notons :

- un taux plus élevé de chômage ;
- une participation plus restreinte aux activités de la communauté ou aux activités de loisirs ;
- une dépendance plus grande envers la famille ;
- des échecs plus nombreux dans les activités d'éducation aux adultes.

Aussi, pour pallier ces difficultés, plusieurs milieux éducatifs ont décidé de préparer cette transition entre l'école et la vie adulte, par l'intermédiaire, entre autres, de plans de transition qui se définissent comme suit :

> Le plan de transition est une planification basée sur la collaboration et un processus pour obtenir une meilleure qualité de vie lorsque l'élève aura quitté l'école ; dans son éducation, dans son intégration sur le marché du travail et dans ses conditions quotidiennes de vie.
>
> Le plan doit refléter les priorités et les choix de l'individu pour son avenir. Le plan doit contenir des buts dans les domaines où l'élève évoluera après avoir quitté le secondaire : travail ou poursuite d'une scolarisation, choix du lieu de résidence, accès aux services communautaires et loisirs (Ministère de l'Éducation de l'Alberta, dans Berger, 2003, p. 13).

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Les plans de transition doivent être amorcés dès l'âge de 14 ans aux États-Unis (U.S. Goverment, 1997). Ils sont une projection vers le futur. Les auteurs dans ce domaine reconnaissent que la planification d'une transition et la mise en place des interventions requièrent du temps. Des parents d'élèves ayant une déficience intellectuelle, interviewés dans le cadre de l'une de nos études, recommandent l'établissement du plan de transition dès l'âge de 14 ans ; les directions d'école, quant à elles, le recommandent à 13 ans et les enseignants à 15 ans. Une mère, avec qui nous avions amorcé un plan de transition avec son fils de 19 ans, nous a dit qu'il était bien tard pour amorcer une telle démarche (Goupil, Tassé, Lanson et Doré, 1996).

Les premières études américaines sur la transition étaient surtout axées sur l'insertion au travail. Mais dès les années 1990, on reconnaissait la nécessité d'inclure d'autres dimensions importantes : intégration à la communauté, autonomie dans la vie quotidienne, loisirs. De plus, à l'arrière-scène du plan de cette transition, la plupart des auteurs reconnaissent l'importance de favoriser l'autodétermination de l'élève. Wehmeyer (1998, p. 7) définit ainsi l'autodétermination : « […] agir comme le premier agent en cause dans sa vie, en se sentant libre de faire des choix et de prendre des décisions à propos de sa qualité de vie, libre de toute influence ou interférence indues ».

3. FAVORISER L'AUTODÉTERMINATION

Dans un contexte de transition, favoriser l'autodétermination signifie que les élèves pourront reconnaître leurs intérêts, faire des choix et se fixer des objectifs. Le développement de l'autodétermination peut être soutenu par l'apprentissage de stratégies qui incitent l'élève à s'engager et à se responsabiliser davantage face à ses apprentissages (Wehmeyer et Kelchner, 1997). Dans ce contexte, Wehmeyer, Agran et Hughes (1998) suggèrent que des pratiques soient axées sur l'apprentissage des habiletés sociales, le développement de l'autonomie, la reconnaissance des choix et des préférences de l'élève. La famille et les ressources de la communauté doivent aussi être mis à contribution. La participation de l'élève aux décisions éducatives qui le concernent est jugée primordiale et son investissement dans la sélection des objectifs et des compétences à atteindre est fondamentale. Malheureusement, Thoma, Rogan et Baker (2001) estiment que si les intervenants veulent aider les élèves à développer leur autodétermination, certains de leurs comportements l'entravent néanmoins, et cela, malgré des intentions positives. Ainsi, dans les réunions portant sur des plans d'intervention,

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

les intervenants ont tendance à répondre à la place de l'élève, à poser des questions auxquelles l'élève n'est pas prêt à répondre ou encore à donner des indices pour obtenir les réponses attendues.

Si la participation de l'élève est clairement souhaitée dans les écrits, il ne semble pas qu'elle soit entièrement favorisée dans la pratique. Deux études menées par notre équipe de chercheurs au secondaire ont permis de constater que les élèves ayant une déficience intellectuelle ne sont pas toujours partie prenante des décisions qui les concernent. La première étude fut menée dans 16 écoles secondaires, réparties dans 15 commissions scolaires (Goupil, Tassé, Doré, Horth, Lévesque et Mainguy, 2000) ; au cours de cette étude, nous avons demandé aux directions de ces écoles si elles invitaient les élèves à leur réunion touchant le plan d'intervention : 40 % des directions affirment que les élèves n'assistent qu'occasionnellement à leurs réunions au sujet des plans d'intervention, 33 % admettent ne jamais convoquer les élèves et 25 % le font systématiquement. La deuxième étude avait pour objectif de mettre en place des plans de transition pour 21 élèves du secondaire (Goupil, Tassé et Doré, 2000). Or, les élèves qui avaient en moyenne 17 ans, donc presque des adultes, ne furent présents qu'à 52 % des réunions. Si l'autodétermination est importante dans un contexte de transition entre l'école et la vie adulte, il appert qu'il soit nécessaire de choisir différentes interventions pour inciter la participation de l'élève aux décisions qui le concernent.

Cette période de transition entre l'école et la vie adulte soulève, elle aussi, de nombreuses interrogations :

- Jusqu'à quel point les programmes de formation des maîtres mettent-ils l'accent sur l'autodétermination ?
- La réforme de l'éducation (MEQ, 2000a), qui met l'accent sur différentes compétences, sur l'importance pour les élèves de mener à bien des projets, apportera-t-elle des changements dans cette direction ? Quel sens prendra le projet de vie à la fin du secondaire et quelle planification y accordera-t-on ?
- Les transitions devraient-elles être prévues dans la législation ou risque-t-on d'avoir des réactions d'opposition parce qu'une nouvelle pratique devient obligatoire dans un contexte où les enseignants disent manquer de temps ?

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

CONCLUSION

En revenant aux définitions présentées au début de ce chapaitre, nous pouvons nous demander si les transitions en milieu scolaire doivent considérées, comme dans le domaine de l'assurance, comme un risque aléatoire indépendant de la volonté des personnes ou, comme dans le domaine de la finance comme un risque plus ou moins prévisible ? Si le risque est défini comme un mauvais appariement, le « *mismatch* », par exemple, entre les attentes de l'élève et celles de l'école, on peut aussi se demander comment les transitions peuvent être planifiées de part et d'autre pour diminuer les risques associés à cet écart.

Choisirons-nous, en tant qu'éducateurs, de faire des transitions un risque plus ou moins aléatoire dont nous observerons les effets ou un risque probable sur lequel nous chercherons à intervenir de manière préventive ? Les transitions entre les périodes de scolarisation étant prévisibles, il devient important d'effectuer des études qui évalueront les effets de leur planification et les moyens à prendre pour en faciliter le passage.

BIBLIOGRAPHIE

Berger, P. (2003). *La transition de l'école à la vie active. Rapport du comité de travail sur l'implantation d'une pratique de la planification de la transition au Québec*, Drummondville, Office des personnes handicapées du Québec.

Blalock, G. et J.R. Patton (1996). « Transition and students with learning disabilities : Creating sound futures », *Journal of Learning Disabilities, 29*(1), p. 7-16.

Capuzzi, D. et R. Gross (2004). *Youth at Risk. A Prevention Resource for Counselors, Teachers, and Parents*, Alexandria, VA, American Counseling Association.

Conn-Powers, M.C., J. Ross-Lallen et S. Holburn (1990). « Transition of young children into the elementary mainstream », *Topics in Early Childhood Special Education, 9*(4), p. 91-105.

Dunn, C. (1996). « A status report on transition planning for individuals with learning disabilities », *Journal of Learning Disabilities, 29*(1), p. 17-30.

Fails Nelson, R. (2004). « The Transition to Kindergarten », *Early Childhood Education Journal, 32*(3), p. 187-190.

Gelfer, J.I. et J. McCarthy (1994). « Planning the transition process : A model for teachers of preschoolers who will be entering kindergarten », *Early Child Development and Care, 104*, p. 79-84.

Goupil, G., M.J. Tassé et C. Doré (2000). *Démarche de plans de transition entre l'école et la vie adulte*, Rapport de recherche à l'intention des participants, Montréal, Université du Québec à Montréal.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Goupil, G., M.J. Tassé, A. Lanson et C. Doré (1996). *Élaboration des plans de transition pour des élèves du secondaire qui présentent une déficience intellectuelle*, Rapport de recherche, Montréal, Université du Québec à Montréal.

Goupil, G., M.J. Tassé, A. Lanson et C. Doré (1997). « Élaboration de plans de transition pour des élèves du secondaire qui présentent une déficience intellectuelle », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, *8*(2), p. 129-142.

Goupil, G., M.J. Tassé, C. Doré, R. Horth, J.Y. Lévesque et E. Mainguy (2000). *Analyse descriptive des plans d'intervention personnalisés*, Rapport de recherche, Montréal, Université du Québec à Montréal.

Husted, T.A. et L.C. Cavaluzzo (2001). *Background Paper for New Collaborative Schools : An Overview of At-Risk High School Students and Education*, Alexandria, VA, CAN Corp, ED 459 976.

Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2000a). *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2000b). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) : définitions*, Québec, Gouvernement du Québec, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.

Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec (1996). *L'organisation des services aux personnes autistes, à leur famille et à leurs proches. Guide de planification et d'évaluation*, Québec, Gouvernement du Québec.

Office de la langue française (2001). *Grand dictionnaire terminologique*, Québec, Office de la langue française. En ligne : <http//www.olf.gouv.qc.ca>. Consulté le 23 mars 2006.

Pianta, R. et M. Cox (2002). *Transition to Kindergarten. Early Childhood Research and Policy Briefs*, Chapel Hill, NC, National Center for Early Development and Learning, ED 463 897.

Régie régionale de la santé et des services sociaux de la Montérégie (2000). *Organisation de services pour la clientèle de la Montérégie présentant de l'autisme ou un autre trouble envahissant du développement*, Québec, Établissements de réadaptation en déficience intellectuelle de la Montérégie.

Rudolph, K.D., S.F. Lambert, A.G. Clark et K. Kurlakowsky (2001). « Negociating the transition to middle school : The role of self-regulatory processes », *Child Development*, *72*(3), p. 929-946.

Saint-Laurent, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

U.S. Government (1997). *Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997,* P.L. 105-17, 20, U.S.C.

Thoma, C.A., S.R. Baker et S.J. Saddler (2002). «Self-determination in teacher education: A model to facilitate transition planning for students with disabilities», *Remedial and Special Education, 23*(2), p. 82-89.

Thoma, C.A., P. Rogan et S.R. Baker (2001). «Student involvement in transition planning: unheard voices», *Education and Training in Mental Retardation and Dev elopmental Disabilities*, *36*(1), p. 16-29.

Wehmeyer, M.L. (1998). «Student involvement in education planning, decision making, and instruction», dans M.L. Wehmeyer et D.J. Sands (dir.), *Making it Happen*, Toronto, Paul H. Brookes, p. 3-23.

Wehmeyer, M.L. et K. Kelchner (1997). *Whose Future is it Anyway? A Student-Directed Transition-Planning Program,* Arlington, TX, The Arc National Headquarters.

Wehmeyer, M.L., M. Agran et C. Hughes (1998). *Teaching Self-Determination to Students with Disabilities,* Toronto, Paul H. Brookes.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

CHAPITRE 7

Les méthodes d'évaluation de l'inclusion scolaire[1]

Giulia Balboni,
Université du Val d'Aoste, Italie
balboni@univda.it

Simona de Falco
Université de Trento, Italie
simodefalco@yahoo.com

Paola Venuti
Université de Trento, Italie
venuti@form.unitn.it

1. Les auteures souhaitent remercier Carmen Dionne, Université du Québec à Trois-Rivières, pour ses précieux conseils.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Résumé

L'inclusion scolaire des personnes ayant des incapacités physiques ou intellectuelles dans les classes ordinaires est un phénomène multidimensionnel qui peut être analysé sous différents aspects : selon les attitudes des enseignants et des parents d'enfants ***ayant une incapacité, l'inclusion, l'acceptation sociale*** *et les modalités d'interaction sociale entre l'élève handicapé et ses camarades et, enfin, selon les représentations mentales des camarades non handicapés au sujet du handicap.*

Les auteures décrivent diverses méthodes pouvant permettre d'évaluer l'inclusion scolaire : les questionnaires, l'enquête sociométrique, l'analyse de dessins et l'observation systématique. Chacun de ces instruments peut fournir des informations différentes et importantes pour connaître les philosophies et les pratiques d'inclusion. Par conséquent, elles soulignent l'importance de choisir la méthode la plus appropriée au contexte et aux fins de l'enquête. Enfin, les auteures préconisent l'usage simultané de plusieurs méthodes pour obtenir des indications utiles à l'organisation d'interventions facilitant l'inclusion scolaire.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Plusieurs chercheurs ont reconnu que l'intégration d'élèves ayant des incapacités physiques ou intellectuelles dans les classes ordinaires n'est pas suffisante pour permettre une réelle inclusion scolaire (Gresham, 1986). Pour encourager l'acceptation totale de ces élèves, il importe d'avoir recours à des interventions spécifiques (Cole, Vandercook et Rynders, 1988 ; Keller et Sterling Honing, 1993). À cette fin, des méthodes validées pour évaluer l'inclusion scolaire doivent être utilisées.

L'inclusion scolaire est un phénomène complexe et il est possible de l'évaluer selon différents aspects : les attitudes des parents, des enseignants et des étudiants à l'égard de l'inclusion des élèves handicapés dans les classes ordinaires ; l'acceptation sociale de l'élève handicapé comme membre à part entière de la communauté éducative ordinaire ; les représentations mentales du handicap qu'ont les camarades non handicapés ; les interactions sociales et les comportements de soutien de la part des camarades et enseignants envers les élèves handicapés. Afin de mieux choisir des interventions pour faciliter l'inclusion scolaire, il faut disposer de méthodes d'évaluation validées et spécifiques des différentes dimensions du phénomène. À cet égard, on trouve dans les écrits scientifiques, de nombreux exemples de techniques de recherche à utiliser. Plusieurs questionnaires ont été développés pour mesurer les attitudes des enseignants et des parents à l'égard de l'inclusion scolaire (Antonak et Larrivee, 1995). Les techniques sociométriques (Larrivee et Horne, 1991) sont utiles pour évaluer le degré d'acceptation sociale verbalisée (c'est-à-dire le statut sociométrique de l'élève handicapé relevé par tous les camarades d'une classe ordinaire). Pour évaluer les représentations mentales des enfants non handicapés au sujet du handicap d'un pair, il peut être utile d'analyser leurs propres dessins ou ceux d'un enfant handicapé (Venuti, Coppola et de Falco, 2003).

Enfin, pour étudier les interactions sociales et les comportements de soutien qui se produisent entre les élèves handicapés et leurs camarades ou enseignants, il est intéressant de recourir à l'observation systématique. Parmi ces méthodes, quelques-unes serviront à évaluer l'inclusion soit par les élèves, soit par les enseignants (l'observation systématique et les questionnaires) et d'autres seront utilisées seulement auprès des élèves (l'enquête sociométrique et l'analyse du dessin). Les méthodes d'évaluation utilisables avec les élèves varient en fonction de leur âge. L'analyse du dessin se révèle utile avec les enfants de l'école maternelle et primaire, tandis que les questionnaires d'attitudes à l'égard de l'inclusion scolaire le seront avec les étudiants du collège et du lycée.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Les méthodes citées diffèrent aussi en fonction de leur modalité directe ou indirecte d'évaluation. À cet égard, le questionnaire et l'enquête sociométrique (les deux premières techniques présentées dans ce chapitre) sont perçus comme des techniques typiquement indirectes, du fait qu'elles supposent la sollicitation verbale explicite des idées relatives à l'inclusion scolaire en général ou par rapport à un élève en particulier. D'ailleurs, l'analyse du dessin est aussi une technique indirecte, mais les idées sur l'inclusion ne sont pas filtrées par le langage. Enfin, la dernière méthode que nous présenterons est l'observation, une technique directe fort répandue pour reconnaître des comportements concrets d'inclusion.

L'objectif que nous poursuivons dans ce chapitre est celui de présenter les principales méthodes pour l'évaluation de l'inclusion scolaire d'élèves ayant des incapacités physiques ou intellectuelles. De plus, nous voulons promouvoir un usage intégré des différentes méthodes d'évaluation pour l'organisation d'interventions efficaces facilitant l'inclusion scolaire (Balboni, de Falco et Venuti, 2005).

1. LES QUESTIONNAIRES

Les questionnaires conçus pour mesurer l'inclusion scolaire des étudiants handicapés sont nombreux (dont ceux de Larrivee et Cook, 1979 ; Sideridis et Chandler, 1997) et diffèrent principalement en fonction des dimensions du concept d'inclusion scolaire qu'ils mesurent et en fonction des personnes à qui ils s'adressent : les enseignants, les parents ou les étudiants.

1.1. QUESTIONNAIRES ADRESSÉS AUX ENSEIGNANTS

Le questionnaire ORI (*Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities*) de Antonak et Larrivee (1995) présente les meilleures propriétés psychométriques de validité et de fiabilité pour mesurer l'attitude des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire. Ce questionnaire est composé de 25 items auxquels l'interviewé doit répondre en notant son degré d'accord ou de désaccord sur une échelle de Likert à six points. Treize items sont des assertions en faveur de l'inclusion « les étudiants handicapés ne monopoliseront pas le temps de l'enseignant de classe ordinaire », et les 12 autres sont des affirmations contre l'inclusion « l'inclusion de l'étudiant handicapé ne fera pas la promotion de son indépendance sociale ». Tous les items sont dérivés de l'ORM (*Opinions Relative to Mainstreaming Scale*) de Larrivee (1981, 1982), de Larrivee et Cook (1979), et comportent une échelle utilisée pour mesurer des attitudes et dont la validité et la fiabilité sont bonnes (Larrivee, 1981, 1982 ; Larrivee et Cook, 1979). Les items ont été

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

reformulés pour améliorer leurs propriétés psychométriques et emprunter une terminologie plus moderne (Antonak et Livneh, 1988). Le ORI permet de mesurer l'attitude des enseignants par rapport à quatre composantes du concept d'inclusion scolaire : 1) les avantages de l'inclusion pour le développement scolaire et social des élèves handicapés et non handicapés ; 2) le comportement de l'élève handicapé et les procédures de gestion de la classe qui sont nécessaires au processus d'inclusion ; 3) les compétences perçues par les enseignants comme nécessaires pour enseigner aux élèves handicapés ; et 4) les idées à propos des classes spéciales et intégrées. L'organisation des items en quatre regroupements a été réalisée grâce à une analyse factorielle exploratoire effectuée avec un large groupe d'élèves qui fréquentaient des classes intégrées (Antonak et Larrivee, 1995). En outre, des études sur la validité de convergence ont montré une relation entre le ORI et le *Scale of Attitudes Toward Disabled Persons*, un questionnaire dont les propriétés psychométriques sont également bonnes (Antonak, 1982).

L'un des premiers questionnaires développés, ATMS (*Attitudes Toward Mainstreaming Scale*) de Berryman et Neal Jr. (1980), a pour objectif d'étudier les attitudes relatives à l'inclusion scolaire et sa validité est bonne. L'ATMS est composé de 18 items auxquels l'enseignant doit répondre sur une échelle de Likert à six points. Tous les items sont des assertions en faveur de l'inclusion, par exemple, « Les élèves devraient avoir le droit d'être dans une classe ordinaire ». Les analyses factorielles exploratoires, réalisées sur des groupes différents d'élèves, suggèrent que les items soient organisés en trois regroupements : 1) les attitudes d'élèves ayant des incapacités, à l'égard de l'inclusion scolaire, qui n'empêchent pas nécessairement les progrès scolaires : par exemple, les troubles moteurs ou les problèmes de langage ; 2) les idées sur l'inclusion scolaire des élèves ayant des problèmes et, en particulier, des problèmes comportementaux ; et 3) les attitudes sur l'inclusion scolaire d'élèves ayant des handicaps comme la cécité et la surdité et qui, historiquement, n'ont pas été inclus dans les classes ordinaires.

Un questionnaire récent, le TIAQ (*Teacher Integration Attitudes Questionnaire*) de Sideridis et Chandler (1997), mesure les aspects de l'inclusion scolaire les plus souvent évalués par cette méthode. Le TIAQ mesure les opinions des enseignants relativement aux compétences des enseignants qui travaillent dans des classes intégrées, aux avantages de l'inclusion scolaire, à l'acceptation sociale de l'élève handicapé et au soutien qu'ils reçoivent pour enseigner aux élèves handicapés. D'excellentes méthodes statistiques ont été utilisées pour construire le TIAQ et vérifier sa structure factorielle. Cependant, il n'a été soumis qu'à des enseignants en éducation physique et en musique. Des études ultérieures sont donc nécessaires pour s'assurer de son applicabilité à d'autres groupes d'enseignants (Sideridis

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

et Chandler, 1997). D'autres questionnaires ont été élaborés pour mesurer des dimensions plus spécifiques du concept d'inclusion scolaire. Il s'agit de l'*Impact of Inclusion Questionnaire* (Hastings et Oakford, 2003) qui mesure les opinions des enseignants concernant l'impact de l'inclusion sur leur stress et leur travail et sur les représentations que les parents et la communauté ont de l'école. Le *Mainstreaming Social Skills Questionnaires* mesure la perception que doivent avoir les enseignants des compétences sociales et des capacités d'apprentissage des élèves handicapés qui sont nécessaires pour le succès de l'inclusion scolaire (Salend et Salend, 1986).

1.2. QUESTIONNAIRES ADRESSÉS AUX PARENTS

Il existe aussi quelques questionnaires qui permettent de mesurer l'attitude des parents à propos de l'inclusion scolaire. Par exemple, le questionnaire MRI (*Mental Retardation and Inclusion*) de Balboni et Pedrabissi (2000) qui est disponible en deux versions : l'une pour les enseignants et l'autre pour les parents d'élèves sans handicap. Le MRI a été développé pour évaluer les attitudes envers l'inclusion scolaire d'élèves ayant un retard intellectuel. Il est composé de 26 items que l'interviewé doit noter sur une échelle de Likert à quatre points. La moitié des items sont des déclarations en faveur de l'inclusion, comme « les élèves ayant un retard mental ont le droit d'être admis dans les classes ordinaires indépendamment du type et de la gravité de leur handicap ». Les autres items sont des affirmations contre l'inclusion : par exemple, « les écoles spéciales sont nécessaires pour les élèves ayant un retard intellectuel sévère ». Les analyses factorielles exploratoires réalisées avec de grands groupes de parents et d'enseignants prévoient que les items soient organisés selon cinq aspects : 1) l'évaluation des avantages et des problèmes conséquents à l'inclusion ; 2) l'évaluation des classes spéciales ; 3) l'innovation de l'organisation des activités didactiques ; 4) les tâches des enseignants des classes spéciales et ordinaires ; et 5) les limitations reliées à la formation traditionnelle des professeurs.

Un questionnaire pour l'évaluation de l'attitude des parents au sujet de l'inclusion d'élèves ayant un handicap est le PATI (*Parent Attitudes Toward Inclusion scale*) de Palmer, Borthwick-Duffy et Widaman (1998) qui a été développé pour reconnaître les perceptions des parents concernant l'impact de l'éducation inclusive sur la qualité des services éducatifs que l'élève handicapé reçoit, les avantages réciproques de l'inclusion scolaire pour les élèves avec et sans handicap et l'acceptation de l'élève intégré.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

1.3. Questionnaires adressés aux élèves

Les questionnaires pour l'évaluation d'attitudes des élèves non handicapés sur l'inclusion scolaire sont peu nombreux. Ils sont utilisés en Italie pour mesurer les attitudes d'élèves de collèges et d'étudiants de lycées (Balboni, Vianello et Dionne, 2002 ; Vianello et Moalli, 2001).

Les questionnaires sur l'inclusion scolaire ont été développés parce que l'attitude positive des enseignants et des parents a été vérifiée et qu'elle est nécessaire pour assurer le succès de l'inclusion scolaire d'élèves handicapés dans les classes ordinaires (Biklen, 1985 ; Cornoldi, Terreni, Scruggs et Margo, 1998 ; Scruggs et Mastropieri, 1996). Cependant, les réponses que les élèves fournissent à un questionnaire peuvent être biaisées délibérément. En outre, les items peuvent susciter certaines réponses qui sont socialement plus désirables ou acceptables que d'autres. Donc, avant de choisir un questionnaire sur l'inclusion scolaire, il serait important de vérifier que ses scores ne soient pas en rapport avec les scores d'une échelle qui mesure la désidérabilité sociale (Reynolds et Greco, 1980).

2. L'enquête sociométrique

L'enquête sociométrique permet de connaître la structure d'une classe, c'est-à-dire les réseaux d'acceptation et de refus entre les élèves. Elle permet aussi de préparer une représentation graphique des relations entre tous les élèves de la classe (sociogramme du groupe) ou des relations de la classe par rapport à un seul élève (sociogramme d'un composant unique).

La réalisation de l'enquête sociométrique comprend trois phases : le relevé des choix des composantes de la classe, le calcul du statut sociométrique des composantes et la prédisposition du sociogramme.

2.1. Les techniques de nomination et d'évaluation

Il existe deux techniques pour établir les choix des composants de la classe : la nomination et l'évaluation (Mastropieri et Scruggs, 2004).

La technique de la nomination consiste à demander à chaque élève les noms des enfants du groupe avec lesquels il voudrait ou il ne voudrait pas faire certaines activités ; par exemple, jouer ou faire les devoirs (Moreno, 1934). La nomination des camarades avec lesquels les élèves désirent faire ces activités permet de préparer le sociogramme des relations d'acceptation. La nomination des camarades avec lesquels les élèves ne voudraient

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

pas faire ces activités permet d'établir le sociogramme des relations de refus. De plus, demander à un élève ayant un handicap léger quels camarades, à son avis, l'ont choisi permet de reconnaître la position sociale qu'il pense avoir dans sa classe.

Malgré le fait que solliciter la verbalisation de relations de refus peut sembler inopportun, il faut se rappeler que le sociogramme des refus est fort utile pour mieux cerner la position de l'élève handicapé dans la classe (Terry et Coie, 1991). En outre, différentes études ont révélé que la verbalisation des relations de refus n'influence pas négativement les interactions entre les élèves (Bell-Dolan, Foster et Sikora, 1989 ; Hayvren et Hymel, 1984).

Les activités servant de critère dans le choix doivent être réalisables, c'est-à-dire qu'elles doivent être perçues par les élèves comme des événements qui peuvent leur arriver réellement. Les activités doivent concerner divers domaines, selon ce qu'on veut mettre en évidence : les affinités affectives envers l'élève handicapé (inviter à la fête d'anniversaire, aller au cinéma) ou le choix d'un camarade pour coopérer afin d'atteindre un objectif commun (faire les devoirs ensemble, organiser une équipe de football ou volley-ball, se préparer à un examen ; Cornoldi et Soresi, 1980).

La technique d'évaluation suppose que chaque élève juge s'il lui plairait de faire une activité spécifique avec chacun des autres membres du groupe. À cette fin, on dresse une liste des élèves du groupe en indiquant pour chacun le degré de préférence sur des échelles spécifiques d'évaluation, comme : « Il me plairait beaucoup, ni beaucoup ni peu, peu. »

Un exemple d'application de la technique d'évaluation est donné par le *Perception of Social Closeness Scale* (PSCS, dans Horne, 1977). Dans le PSCS, on demande à l'élève de donner pour chacun des membres du groupe son opinion à partir des énoncés suivants : 1) « je voudrais l'inviter chez moi » ; 2) « je voudrais jouer avec lui » ; 3) « je voudrais passer du temps avec lui une fois de temps en temps » ; 4) « je voudrais qu'il soit plus semblable aux autres camarades » ; 5) « je voudrais qu'il me laisse seul ».

La technique de l'évaluation, par rapport à celle de la nomination, permet un relevé plus global des relations et stimule les élèves à évaluer le camarade handicapé, tout en excluant l'éventualité qu'il ne soit pas nommé (Scranton et Ryckman, 1979). Selon quelques auteurs (Larrivee et Horne, 1991), ces techniques se différencient en fonction de ce qu'elles permettent d'évaluer. La technique de l'évaluation permet d'évaluer le degré d'acceptation des camarades alors que celle de la nomination vise l'identification des meilleurs amis. Puisqu'il est plus réaliste de s'attendre à ce que les camarades handicapés soient acceptés plutôt que considérés en

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

tant que meilleurs amis (Asher et Taylor, 1982), la technique de l'évaluation est donc la plus indiquée. En outre, plusieurs études ont établi que la technique d'évaluation est plus fiable et plus valide que celle de la nomination dans le cas de l'inclusion d'élèves handicapés (Gresham et Stuart, 1992 ; Horne, 1977 ; Terry et Coie, 1991). Cependant, cette technique demande des habiletés de discrimination plus développées que la nomination, et n'est pas toujours applicable avec les élèves non handicapés d'âge préscolaire ou avec les élèves handicapés.

2.2. Le calcul des index sociométriques et l'établissement du sociogramme

Les choix exprimés par les élèves permettent de calculer des index sociométriques. Si les choix ont été obtenus avec la technique de la nomination, il est possible de calculer des index distincts (Sale et Carey, 1995) comme, par exemple, le numéro du choix d'acceptation ou de refus reçus (en cotes absolues ou pondérées pour l'ordre de choix), le degré d'impact social (le nombre des acceptations reçues moins le nombre des refus) et la préférence sociale (la somme des acceptations et des refus reçus). Des index analogues peuvent être élaborés avec la technique de l'évaluation ; par exemple, l'index de distance sociale (Larrivee et Horne, 1991).

Par rapport à chaque index, on peut calculer le statut des élèves, c'est-à-dire la position occupée à l'intérieur du groupe concernant l'aspect évalué par l'index. Par exemple, on peut calculer la position des élèves par rapport à la distribution des choix absolus d'acceptation reçus par toutes les composantes. À cette fin, on peut accorder aux élèves un statut élevé, moyen ou bas selon que la valeur de l'index sociométrique est inférieure, supérieure ou pareille à celle qui a été obtenue par la majorité des composantes. Pour ce qui est de l'index des choix absolus d'acceptation, les élèves ayant un statut élevé sont ceux qui ont été choisis selon la plus grande fréquence, les élèves avec un statut moyen ont été choisis selon une fréquence moyenne et les élèves ayant un statut bas sont ceux qui ont été choisis selon la fréquence la plus faible.

Plusieurs modalités pour calculer le statut ont été proposées. On peut, par exemple, classer les élèves selon que leur index sociométrique est, par rapport à la distribution de l'index dans le groupe, inférieur au centile 33 (statut bas), compris entre le centile 33 et 66 (statut moyen) ou supérieur au centile 66 (statut élevé).

La structure du groupe par rapport aux dimensions évaluées par les divers index sociométriques est représentée dans le sociogramme ; il s'agit d'un cercle avec trois secteurs circulaires qui représentent respectivement le

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

statut sociométrique élevé (secteur central), moyen (secteur intermédiaire) et bas (secteur extérieur). Toutes les composantes du groupe sont positionnées dans le secteur correspondant à leur statut respectif ; les lignes de conjonction entre les composantes indiquent les choix exprimés, par exemple, l'acceptation, et des flèches bi- et unidirectionnelles montrent si le choix a été réciproque ou non.

La fiabilité et la validité de l'enquête sociométrique varient selon la technique de relevé des choix employée et des index sociométriques calculés (Terry et Coie, 1991). Par exemple, pour ce qui est du PSCS, des bons coefficients de fiabilité *test-retest* et de validité concomitante ont été relevés avec des élèves de seconde et de troisième élémentaire, par rapport à la demande des camarades que les élèves auraient voulu comme meilleurs amis (Horne, 1977).

Pour faciliter le processus d'inclusion d'élèves handicapés dans les classes ordinaires, il très important de connaître leur statut sociométrique. L'enquête sociométrique est facile et rapide à utiliser et elle a été souvent choisie pour la recherche sur l'inclusion scolaire. Cependant, il ne s'agit pas d'une mesure directe des comportements réels des élèves handicapés et de leurs camarades non handicapés, mais plutôt d'une mesure d'acceptation sociale exprimée par les élèves.

En outre, le choix d'acceptation d'un camarade handicapé peut être influencé par le besoin de donner une réponse socialement plus désirable. Il est donc important, pour évaluer correctement le niveau d'inclusion scolaire, d'utiliser aussi d'autres méthodes de recherche, telles que l'analyse du dessin et l'observation systématique.

3. L'ANALYSE DU DESSIN

Dans le champ d'études sur l'inclusion scolaire, les représentations mentales connexes aux attitudes et aux idées relatives à l'inclusion des élèves handicapés constituent une dimension importante. En fait, l'inclusion scolaire des personnes handicapées est un processus complexe déterminé par plusieurs facteurs parmi lesquels les attitudes et les modalités interactives des camarades jouent un rôle fondamental (Canevaro et Ianes, 2001 ; Gottlieb, Alter et Gottlieb, 1996). Les comportements sociaux manifestés par les enfants envers leurs camarades handicapés sont déterminés par les croyances et les représentations qu'ils ont de ce qu'est le handicap et de ce que signifie être handicapé (Beauvois, Joulé et Monteil, 1991). De

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

telles représentations sont des processus sociaux et cognitifs qui guident les comportements concrets et qui constituent le point de repère auquel chacun recourt pour se rapporter à la diversité (Serino, 1996).

L'analyse du dessin peut être considérée comme une technique particulièrement indiquée pour l'étude de ces représentations mentales pendant la période de développement de l'enfant. En fait, nous considérons le dessin de l'enfant comme un moyen de communication intentionnelle de ses idées et de ses connaissances sur la réalité sociale (Bombi et Pinto, 1993). En psychologie du développement, depuis toujours, le dessin a été considéré comme un instrument d'excellence pour l'évaluation soit des aspects de la maturation cognitive, soit des caractéristiques de la personnalité. En outre, à partir des années 1940, on a mis en évidence la possibilité de trouver dans le dessin un détecteur de la dimension émotive de l'enfant relative à la représentation de soi-même et des autres. Les raisons pour lesquelles l'analyse du dessin peut être considérée comme une méthodologie appropriée pour l'étude de l'inclusion scolaire sont les mêmes qui distinguent cet instrument de recherche par rapport aux autres techniques utilisables pendant le développement : le dessin permet un accès plus direct aux représentations mentales sur le handicap que l'observation et, en même temps, il est plus simple et moins contrôlé que les questionnaires et les techniques sociométriques.

Cependant, dans les écrits scientifiques, les études dans lesquelles le dessin a été utilisé comme un instrument d'enquête des attitudes des enfants envers leurs camarades handicapés ne sont pas nombreuses (Shadow, 1997 ; Tamm et Prellwitz, 2001 ; Venuti, Coppola et de Falco, 2003).

Une recherche dans laquelle on utilise l'analyse du dessin comme instrument d'évaluation des représentations mentales du handicap a été menée en Italie. Venuti, Coppola et de Falco (2003) ont demandé à un groupe d'élèves de l'école élémentaire et du collège de faire un dessin d'eux-même avec un enfant handicapé. Les auteurs ont, depuis, appliqué un système de codage basé sur celui qui a été élaboré par Bombi, Cannoni et Pinto (2003), par Bombi et Pinto, (1993) pour étudier l'amitié entre enfants. Deux échelles ont servi à mesurer respectivement le déséquilibre de valeur et les différences entre les deux partenaires.

L'échelle du Déséquilibre de la Valeur permet de vérifier si la valeur attribuée à soi-même et à l'enfant handicapé est égale ou en déséquilibre. À cette fin, on compare les deux figures dessinées par rapport aux dimensions suivantes : la place occupée, la ligne du regard, la précision du corps et le nombre d'attributs. La dimension « place occupée » renvoie à la différence de hauteur entre les deux images ; la « ligne du regard » exprime si

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

l'une des deux figures est dessinée dans une plus haute partie du papier ; la « précision du corps » estime la différence dans le nombre d'éléments du corps dessinés par l'enfant pour les deux images ; le « nombre d'attributs » se réfère à la différence dans le nombre de vêtements et d'accessoires dessinés par l'enfant pour les deux images.

L'échelle de la « différence » permet de relever les différences entre les représentations graphiques de soi et de l'enfant handicapé, en ce qui concerne trois catégories : la dimension, la position et les caractéristiques du corps représentées dans le dessin. La catégorie « dimension » fait référence encore une fois à la différence relative à la hauteur entre les deux images ; la « position » estime la disparité dans la position globale (c'est-à-dire assis ou debout) et dans celle des membres des deux figures. La dimension « caractéristiques du corps » renvoie à la présence de différences dans les éléments du corps dessinés par l'enfant pour les deux figures.

Tamm et Prellwitz (2001) ont utilisé l'analyse du dessin comme image projective pour étudier la notion et les attitudes d'élèves de l'école élémentaire envers les enfants en fauteuil roulant. L'analyse du dessin a aussi permis d'étudier la représentation de soi et de l'inclusion scolaire auprès d'individus ayant des handicaps (Goodwin et Watkinson, 2000).

En conclusion, les comportements sociaux des élèves envers leurs camarades handicapés sont influencés par leurs idées et leurs représentations mentales du handicap. En outre, comme l'acte de dessiner permet l'expression de la connaissance sociale sans compétences linguistiques sophistiquées (Marilys, 2004), l'analyse du dessin peut être appropriée pour évaluer l'inclusion scolaire des enfants handicapés pendant la période de développement. Cependant, il est important de développer des systèmes de codage du dessin qui soient valides et autorisent des analyses qualitatives et quantitatives fiables.

4. L'OBSERVATION SYSTÉMATIQUE

L'observation est une méthode qui permet de vérifier les hypothèses et de répondre à des questions soit sur l'individu, soit sur les relations entre les individus en observant des sujets dans un contexte donné. Comme toutes les autres méthodes de recherche, elle représente un pont entre un modèle théorique et l'interprétation des données. L'observation est une technique scientifique à part entière, puisque sont pris en compte le contexte, les méthodes d'enregistrement, le temps d'observation, les méthodes de recueil et d'analyse des données (Lis et Venuti, 1996 ; Venuti, 2001). La caractérisation et la spécification de ces variables se produisent à travers

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

la référence de l'observateur à un modèle explicatif qui constituera le point de départ pour définir ce que l'on doit observer, les données à recueillir et, enfin, la manière dont on doit les examiner et les interpréter.

La première étape est la définition de l'objet d'observation, c'est-à-dire la cible sur laquelle toute l'attention de l'observateur va se concentrer. Il peut s'agir d'un individu (ou d'un groupe d'individus) ou d'un comportement en particulier. Dans tous les cas, pour garantir la fiabilité du recueil de données, il est vraiment important de prévoir et d'éclairer ce choix et de définir les aspects à privilégier.

Évidemment, pour l'application des techniques d'observation, la personne qui observe joue un rôle déterminant : l'observateur est, en effet, celui qui sélectionne les données de l'observation. Sur la base du rapport particulier observateur – observé, on peut distinguer deux modalités d'observation : l'observation participante, selon laquelle l'observateur participe au phénomène observé en devenant lui-même partie de la situation ; l'observation non participante, selon laquelle l'observateur se trouve complètement à l'extérieur du champ d'observation afin de ne pas interférer avec la situation étudiée.

Diamond (2001) montre un exemple de recherche où la cible de l'observation est constituée par un groupe entier d'individus (la classe) et porte sur la relation entre les représentations mentales liées au handicap et le « contact social » réel entre des enfants handicapés d'âge préscolaire et leurs camarades non handicapés ; dans cette situation, la modalité d'observation était non participante. La description opérationnelle suivante du contact social a été utilisée : « Un échange verbal ou physique ou encore la présence de regard, qui indiquent une conscience réciproque et une interaction » (Ramsey, 1995, p. 767). À toutes les dix minutes, l'observateur note la position et le comportement des élèves dans la classe. À la fin, on peut calculer pour chaque élève la fréquence des contacts sociaux avec un camarade handicapé pour une période donnée en additionnant les tranches de temps pendant lesquelles l'élève est engagé dans un groupe comprenant un camarade handicapé et en le divisant par le nombre total de tranches.

En ce qui concerne le contexte, on peut distinguer entre l'observation naturelle et celle qui est faite en laboratoire. Celle-ci permet d'obtenir l'homogénéisation, l'uniformité et la standardisation de la situation observée. Toutefois, dans certains cas (comme pour l'évaluation de l'inclusion scolaire), les recherches qui utilisent l'observation en laboratoire peuvent devenir artificielles et pauvres par rapport à la validité écologique. Pour vérifier les comportements interactifs entre les élèves handicapés et leurs pairs non handicapés, il serait opportun d'utiliser l'observation naturelle

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

dans le contexte où ces phénomènes se présentent quotidiennement (c'est -à-dire l'école), puisque cela permet de les recueillir dans toute leur spontanéité et leur complexité. Comme l'observation naturelle peut être aussi structurée, on peut arriver à maintenir la situation la plus spontanée possible, tout en contrôlant certaines variables comportementales.

4.1. Les moyens utilisés pour la collecte des données : l'enregistrement audiovisuel et les méthodes « papier et crayon »

Les principaux moyens pour effectuer la collecte des données dans une démarche d'observation sont l'enregistrement audiovisuel et les méthodes papier et crayon. Actuellement, l'enregistrement audiovisuel est la technique la plus utilisée puisqu'elle permet de recueillir les observations de façon continue et complète sans devoir sélectionner ou échantillonner ni se fier complètement à l'observateur. En outre, ces matériels restent stables dans le temps et peuvent servir dans différentes analyses et pour des études subséquentes. Aux enregistrements, on peut appliquer des systèmes de codage qui permettent de transformer les observations en données sur lesquelles on peut effectuer des analyses quantitatives. Pour construire un système de codage, il faut d'abord un processus de « catégorisation » afin de reconnaître dans le flux entier de comportements des unités stables, décrites de façon claire et précise. Ces opérations conduisent à la construction d'un schème de codage, à savoir un ensemble de catégories comportementales homogènes qui définissent conjointement, de façon opérationnelle, une catégorie comportementale d'un niveau plus général.

Une recherche sur l'inclusion scolaire qui utilise un schème de codage appliqué aux données d'observation recueillies à travers l'enregistrement audiovisuel a été menée par Place et Hodge (2001). Les auteurs ont utilisé le *Analysis of Inclusion Practices in Physical Education, Form S*, un système de codage à cinq catégories qui permet de relever la fréquence et la durée de comportements spécifiques d'interactions qui peuvent survenir pendant les cours d'éducation physique. Un schème de codage plus général des interactions entre les élèves a été utilisé par Kozleski et Jackson (1993) pour évaluer longitudinalement le processus d'inclusion d'un enfant ayant des troubles sévères, dans son école élémentaire. Ce schème à 13 catégories mesure un large éventail de comportements d'interaction soit positifs (aider), soit négatifs (refuser, et peut être appliqué à l'élève handicapé et à chacun de ses camarades.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Les méthodes « papier et crayon » comprennent l'observation écrite descriptive et les listes de vérification. La description écrite est la méthode de collecte la plus simple et la plus courante : l'observateur, qui peut être soit *participant*, soit *non participant*, décrit soigneusement tout ce qui s'est passé pendant le temps d'observation. Cette transcription peut être faite simultanément ou après coup. Évidemment, cette méthode, qui permet d'englober la situation dans toute sa richesse qualitative, a plusieurs limites puisqu'elle dépend entièrement de la mémoire de l'observateur et de sa capacité de ne pas déformer la réalité. Par conséquent, l'observation écrite descriptive est souvent utilisée en complément à d'autres techniques d'observation, comme les listes de vérification, qui permettent une collecte de données plus objectives et quantifiables (Place et Hodge, 2001).

Les listes de vérification sont des répertoires de codes comportementaux rigoureusement décrits : on coche la case correspondant à un code lorsque celui-ci survient dans une unité de temps de durée variable ou, si les codes sont peu nombreux, toutes les fois qu'il survient. Un bon exemple de listes de vérification applicable à l'évaluation de l'inclusion scolaire est constitué par la *Social Interaction Check-list*, de Kennedy, Shukla et Fryxell (1997) afin d'étudier les relations sociales d'enfants ayant un handicap sévère qui suivent des programmes éducatifs différents. Cette *check list* permet de mesurer deux aspects de l'interaction sociale : la durée (obtenue en relevant l'apparition d'interactions appartenant à des catégories précises en termes de durée) et la présence dans ces interactions de comportements spécifiques de soutien social, tels que l'aide matérielle ou le soutien émotif. Les mêmes auteurs utilisent une autre méthode de collecte de données papier et crayon, le *Social Contact Assessment Form*, où l'observateur note pour chaque contact social les personnes impliquées, le contexte, l'activité déployée et la qualité de l'interaction.

4.2. Le codage continu et les techniques d'échantillonnage

Le processus de codage des données d'observation peut être soit continu (comme c'est souvent le cas avec l'enregistrement audiovisuel), soit basé sur un échantillonnage temporel (*time sampling*), qui consiste à diviser le temps en unités de courte durée où l'on note l'apparition ou non des comportements cibles (employé surtout avec la liste de vérification qui est particulièrement appropriée pour la collecte d'informations dans des unités précises de temps par rapport à l'observation descriptive écrite : pendant l'intervalle temporel d'observation, on vérifie si les comportements de la liste se présentent ou non et pendant l'intervalle d'enregistrement, on note les éventuelles apparitions sur la liste de vérification). Un exemple

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

de codage continu est l'échantillonnage par événements (*event sampling*), où le codage commence quand l'événement cible survient et se termine quand il est fini. Une technique de codage basée sur l'échantillonnage par événements a été utilisée par Crocker et Orr (1996) dans leur recherche sur la modalité d'interaction sociale des enfants ayant des troubles visuels par rapport à celle des enfants voyants. L'événement cible dans le cas cité est l'interaction. En d'autres termes, l'observateur observe un enfant cible pendant cinq minutes (maximum) et commence le codage quand la première interaction survient. Quand cette interaction est terminée, ou après cinq minutes si aucune interaction n'est survenue, l'observateur porte son attention sur l'enfant suivant. Pour le codage, les auteurs tiennent principalement compte de celui qui commence l'interaction, de son destinataire et de la typologie de communication.

La *Interaction and Engagement Scale* (Hunt, Soto, Maier et Doering, 2003) est une technique d'observation papier et crayon où on utilise une procédure d'échantillonnage temporel pour le codage, avec des tranches partielles de temps. En d'autres termes, chacune des observations d'une durée de dix minutes est divisée en 20 tranches de trente secondes (quinze pour l'observation et quinze pour la collecte des données), pendant lesquelles l'observateur est centré sur un individu cible. Pour la première interaction sociale survenue dans chaque tranche, l'observateur note qui a commencé l'interaction, qui est le partenaire, quelle est la qualité (c'est-à-dire positive, négative ou neutre) de l'observation et le niveau de participation, sur la base de catégories précises.

Actuellement, d'autres études sur l'inclusion scolaire des personnes handicapées ont utilisé des systèmes informatisés pour le codage du comportement (Wallace, Anderson, Bartholomay et Hupp, 2002). Ces programmes permettent soit l'enregistrement « en direct » d'aspects spécifiques du comportement, soit le codage de données précédemment recueillies par enregistrement audiovisuel, en fournissant immédiatement des renseignements relatifs à la durée, à la fréquence et à l'accord entre les observateurs.

4.3. L'ANALYSE DES DONNÉES

Les données obtenues avec la méthode d'observation peuvent être classées en deux typologies : données qualitatives et données quantitatives. Les données qualitatives sont généralement déduites de la transcription des observations descriptives. Les données quantitatives, qui peuvent être recueillies à tous les niveaux traditionnels de mesure en psychologie (nominale, ordinale et d'intervalle), sont déduites directement des listes de vérification ou des schèmes de codage. On peut ainsi obtenir des

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

mesures de fréquence et de durée qui produisent plusieurs informations sur les sujets et sur la valeur effective des comportements mis à exécution. D'autres analyses possibles des données sont appelées « analyses séquentielles » et mettent en évidence comment les données se regroupent dans le temps et sont particulièrement appropriées pour l'observation des comportements interactifs.

4.4. Pourquoi utiliser l'observation pour évaluer l'inclusion scolaire ?

Il y a plusieurs raisons pour lesquelles l'observation systématique peut être considérée comme une méthode particulièrement indiquée pour évaluer l'inclusion scolaire et un complément souhaitable des études sur ce sujet qui utilisent comme méthode de recherche le compte rendu verbal explicite (appelé aussi *self-report*). En premier lieu, l'utilisation de questionnaires et d'entrevues est limitée à la phase du développement où le langage de l'enfant a atteint un niveau adéquat quant au développement linguistique. On doit ainsi attendre l'âge de 6 ou 7 ans pour obtenir des informations complètes et bien organisées par le biais de ces techniques. En outre, l'observation peut devenir indispensable quand on veut s'adresser à ces personnes handicapées qui ont des troubles d'élocution ou de compréhension du langage. De plus, l'observation directe des modalités interactives, par rapport à l'enquête verbale explicite, peut contourner les obstacles représentés par le besoin d'adhésion aux stéréotypes culturels et par le besoin de désirabilité sociale (faire une bonne impression). Donc, l'observation appliquée à l'évaluation de l'inclusion scolaire permet de recueillir des informations lorsque d'autres techniques ne peuvent pas être utilisées (entrevues, questionnaires, sociométrie) et peut être aussi un objectif complémentaire de l'évaluation subjective dérivée par les méthodes du compte rendu verbal explicite et par les techniques sociométriques.

Il y a lieu de souligner également qu'on peut inclure l'observation dans le processus d'évaluation de l'inclusion scolaire non seulement pour analyser les interactions sociales, mais aussi pour évaluer les fonctions de base et les comportements à problèmes, afin de mettre en évidence leurs éventuels progrès (Swinson, Woof et Melling, 2003). Enfin, l'observation, comme toutes les autres méthodes de recherche, présente aussi des limites : premièrement, l'effet que la présence de l'observateur (ou de la caméra vidéo) joue sur les comportements observés et, deuxièmement, le grand investissement de ressources nécessaires pour l'application de cette méthode par rapport à d'autres instruments de recherche, comme les questionnaires. En effet, les opérations de collecte et de codage de données et les phases respectives d'entraînement peuvent prendre beaucoup de temps.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

CONCLUSION

Le processus d'inclusion scolaire d'individus ayant des incapacités physiques ou intellectuelles dans les classes ordinaires est influencé par différents facteurs. Quelques-uns concernent des comportements observables comme les interactions sociales entre l'élève handicapé et ses camarades et les professeurs ; les autres facteurs visent des objets mentaux comme l'attitude des professeurs et des parents envers l'inclusion scolaire et la représentation mentale des camarades non handicapés au sujet du handicap d'un de leurs pairs. Pour l'évaluation de tous ces facteurs, des méthodes différentes sont utilisées, comme le recours aux questionnaires, aux techniques sociométriques, à l'analyse du dessin et à l'observation systématique. L'information obtenue à l'aide de ces méthodes doit être transmise afin que des mesures soient prises pour faciliter l'inclusion scolaire des enfants handicapés.

BIBLIOGRAPHIE

Antonak, R.F. (1982). « Development and psychometric analysis of the Scale of Attitudes Toward Disabled Persons », *Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 13*, p. 22-29.

Antonak, R.F. et B. Larrivee (1995). « Psychometric analysis and revision of the Opinions Relative to Mainstreaming Scale », *Exceptional Children, 62*, p. 139-149.

Antonak, R.F. et H. Livneh (1988). *The Measurement of Attitudes Toward People with Disabilities : Methods, Psychometrics, and Scales*, Springfield, IL, Charles C. Thomas.

Asher, S.R. et A.R. Taylor (1982). « Social outcome of mainstreaming : Sociometric assessment and beyond », dans P.S. Strain (dir.), *Social Development of Exceptional Children*, Rockville, MD, Aspen, p. 13-30.

Balboni, G. et L. Pedrabissi (2000). « Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation : The role of experience », *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 35*, p. 148-159.

Balboni, G., S. de Falco et P. Venuti (2005). « Evaluation of inclusion of students with disabilities : Integration of different methods », dans T.E. Scruggs et M.A. Mastropieri (dir.), *Advances in Learning Disabilities, 18*, Oxford, Elsevier Science, p. 139-151.

Balboni, G., R. Vianello et C. Dionne (2002). L'intégration scolaire en Italie : historique, attitudes et programmes, *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, *13*, p. 155-165.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Beauvois, J.L., R.V. Joulé et J.M. Monteil (1991). *Perspectives cognitives et conduites sociales*, vol. 3, Cousset, Delval.

Bell-Dolan, D.J., S.L. Foster et D.M. Sikora (1989). « Effects of sociometric testing on children's behavior and loneliness in school », *Developmental Psychology*, *25*, p. 306-311.

Berryman, J.D. et W.R. Neal Jr. (1980). « The cross validation of the Attitudes Toward Mainstreaming Scale (ATMS) », *Educational and Psychological Measurement*, *40*, p. 469-474.

Biklen, D.P. (1985). « Mainstreaming : From compliance to quality », *Journal of Learning Disabilities, 18*, p. 58-61.

Bombi, A.S. et G. Pinto (1993). ***I colori dell'amicizia : Studi sulle rappresentazioni pittoriche dell'amicizia tra bambini***, Bologna, Il Mulino.

Bombi, A.S., E. Cannoni et G. Pinto (2003). « Silent interviews : Drawing as a tool to investigate children's friendships », *Età Evolutiva, 75*, p. 97-103

Canevaro, A. et D. Ianes (2001). « Le buone prassi di integrazione scolastica : Costruire insieme e documentare la qualità », dans A. Canevaro et D. Ianes (dir.), *Buone prassi di integrazione scolastica,* Trento, Erikson, p. 7-15.

Cole, D.A., T. Vandercook et J. Rynders (1988). « Comparison of two peer interaction program : Children with and without severe disabilities », *American Educational Research Journal, 25*, p. 415-439.

Cornoldi, C. et. S. Soresi (1980). *La diagnosi psicologica delle difficoltà di apprendimento*, Pordenone, Erip.

Cornoldi, C., A. Terreni, T.E. Scruggs et M.A. Margo (1998). « Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion », *Remedial and Special Education, 19*, p. 350-356.

Crocker, A.D. et R.R. Orr (1996). « Social behaviors of children with visual impairments enrolled in preschool programs », *Exceptional Children*, *62*, p. 451-462.

Diamond, K.E. (2001). « Relationships among young children's ideas, emotional understanding, and social contact with classmates with disabilities », *Topics in Early Childhood Special Education*, *21*, p. 104-113.

Goodwin, D.L. et E.J. Watkinson (2000). « Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities », *Adapted Physical Activity Quarterly, 17*, p. 144-160.

Gottlieb, J., M. Alter et B.W. Gottlieb (1996). « General education placement for special education students in urban schools », dans M.J. Coutiho et A.C. Repp (dir.), *Inclusion : Integration of Students with Disabilities,* Belmont, CA, Wadsworth, p. 91-111.

Gresham, F.M. (1986). « Strategies for enhancing the social outcomes of mainstreaming : A necessary ingredient of success », dans C.J. Meisel (dir.), *Mainstreaming Handicapped Children : Outcomes, Controversies, and New Direction*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum and Associates, p. 193-218.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Gresham, F.M. et D. Stuart (1992). « Stability of sociometric assessment : Implications for uses as selection and outcome measures in social skills training », *Journal of School Psychology*, *30*, p. 223-231.

Hastings, P.R. et S. Oakford (2003). « Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs », *Educational Psychology, 23*, p. 87-94.

Hayvren, M. et S. Hymel (1984). « Ethical issues in sociometric testing : Impact of sociometric measures on interactive behavior », *Developmental Psychology, 20*, p. 844-849.

Horne, M.D. (1977). *Assessment of Classroom Status : Using the Perception of Social Closeness Scale,* APA Meeting, San Francisco, CA.

Hunt, P., G. Soto, J. Maier et K. Doering (2003). « Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classrooms », *Exceptional Children, 69*, p. 315-332.

Keller, D.E. et A. Sterling Honing (1993). « Curriculum to promote positive interaction of preschoolers with a disabled peer introduced into the classroom », *Early Child Development and Care, 96*, p. 27-34.

Kennedy, G.H., S. Shukla et D. Fryxell (1997). « Comparing the effects of educational placement on the social relationships of intermediate school students with severe disabilities », *Exceptional Children*, *64*, p. 31-47.

Kozleski, E.B. et L. Jackson (1993). « Taylor's story : Full inclusion in her neighbourhood elementary school », *Exceptionality, 4*, p. 153-175.

Larrivee, B. (1981). « Effect of inservice training intensity on teachers' attitudes to mainstreaming », *Psychology in the School, 19*, p. 374-379.

Larrivee, B. (1982). « Factors underlying regular classroom teachers' attitude toward mainstreaming », *Psychology in the School, 19*, p. 374-379.

Larrivee, B. et L. Cook (1979). « Mainstreaming : A study of the variables affecting teacher attitude », *The Journal of Special Education, 13*, p. 315-324.

Larrivee, B. et D.M. Horne (1991). « Social status : A comparison of mainstreamed students with peers of different ability levels », *The Journal of Special Education, 25*, p. 90-101.

Lis, A. et P. Venuti (1996). *L'osservazione nella psicologia dello sviluppo*, Firenze, Italie, Giunti.

Marilys, G. (2004). « Understanding illness : Using drawings as a research method », *Qualitative Health Research*, *14*, p. 272-289.

Mastropieri, M.A. et T.E. Scruggs (2004). *The Inclusive Classroom : Strategies for Effective Instruction*, 2e édition, Columbus, OH, Prentice Hall.

Moreno, J.L. (1934). *Who Shall Survive ?*, New York, Beacon House.

Palmer, D.S., S.A. Borthwick-Duffy et K. Widaman (1998). « Parent perceptions of inclusive practices for their children with significant cognitive disabilities », *Exceptional Children*, *64*, p. 271-282.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Place, K. et S.R. Hodge (2001). « Social inclusion of students with physical disabilities in general physical education : A behavioral analysis », *Adapted Physical Activity Quarterly*, *18*, p. 389-404.

Ramsey, P.G. (1995). « Changing social dynamics in early childhood classrooms », *Child Development*, *66*, p. 764-773.

Reynolds, W.M. et V.T. Greco (1980). « The reliability and factorial validity of a scale for measuring teachers' attitudes towards mainstreaming », *Educational and Psychological Measurement*, *40*, p. 463-474.

Sale, P. et D.M. Carey (1995). « The sociometric status of students with disabilities in a full-inclusion school », *Exceptional Children*, *62*, p. 6-19.

Salend, S.J. et S.M. Salend (1986). « Competencies for mainstreaming secondary level learning disabled students », *Journal of Learning Disabilities*, *19*, p. 91-94.

Scranton, T.R. et D.B. Ryckman (1979). « Sociometric status of learning disabled children in an integrative program », *Journal of Learning Disabilities*, *12*, p. 402-407.

Scruggs, T.E et M.A. Mastropieri (1996). « Teachers' perception of mainstreaming/inclusion, 1958-1995 : A research synthesis », *Exceptional Children*, *63*, p. 59-74.

Serino, C. (1996). « Somiglianza e differenza nella rappresentazione sociale dell'handicap », dans G. Petrillo (dir.), *Psicologia sociale della salute*, Napoli, Liguori.

Shadow, S. (1997). « The Good King Dagobert, or clever, stupid, nice, nasty », *Disability and Society*, *12*, p. 83-93.

Sideridis, G.D. et J.P. Chandler (1997). « Assessment of teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities : A confirmatory factor analysis », *Adapted Activity Quarterly*, *14*, p. 51-64.

Swinson, J., C. Woof et R. Melling (2003). « Including emotional and behavioural difficulties pupils in a mainstream comprehensive : A study of the behaviour of pupils and classes », *Educational Psychology in Practice*, *19*, p. 65-75.

Tamm, M. et M. Prellwitz (2001). « If I had a friend in a wheelchair : Children's thoughts on disabilities », *Child Care, Health and Development*, *27*, p. 223-240.

Terry, R. et J.D. Coie (1991). « A comparison of methods for defining sociometric status among children », *Developmental Psychology*, *27*, p. 867-880.

Venuti, P. (2001). *L'osservazione del comportamento*, Roma, Carocci.

Venuti, P., A. Coppola et S. de Falco (2003). « *La rappresentazione mentale del disabile nei bambini* », Affiche présentée au Congrès annuel de l'Association italienne de psychologie, Bari.

Vianello, R. et E. Moalli (2001). « Integrazione a scuola : Le opinioni degli insegnanti, dei genitori e dei compagni di classe », *Giornale Italiano delle Disabilità*, *2*, p. 29-43.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Wallace, T., A.M. Anderson, T. Bartholomay et S. Hupp (2002). « An ecobehavioral examination of high school classrooms that include students with disabilities », *Exceptional Children*, *68*, p. 345-359.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

CHAPITRE 8

Bien préparer l'arrivée de l'enfant ayant des besoins spéciaux à l'école

Proposition d'outils de communication

Sylvie Tétreault
Université Laval
sylvie.tetreault@rea.ulaval.ca

Pauline Beaupré
Université du Québec à Rimouski, Campus de Lévis
pauline_beaupre@uqar.qc.ca

Annie Pomerleau
Université Laval
annie.pomerleau@rea.ulaval.ca

Audrée Courchesne
Université Laval

Marie-Ève Pelletier
Université Laval

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Résumé

Les auteures présentent différents outils de communication servant à mieux faire connaître l'enfant ayant des besoins spéciaux lors de la transition à l'école. Ces outils sont accessibles aux parents, aux éducateurs en milieu de garde et aux intervenants. Ils ont été élaborés et expérimentés dans le cadre du Programme de préparation à l'inclusion et de soutien à la transition (PIST) destiné à l'entourage des enfants d'âge préscolaire vivant des situations de handicap. Ces outils ont été proposés à plus de 70 familles provenant des régions de la Capitale-Nationale et de Chaudière-Appalaches. Un calendrier d'action constitue le premier outil proposé aux parents dont l'enfant fréquentera l'école pour la première fois. Comme moyens proposés pour dresser le portrait des enfants, deux formulaires utilisent des pictogrammes pour faire ressortir les forces et les acquis de l'enfant. Ses contacts avec les autres et les objets sont également documentés. De plus, la qualité des liens sociaux qu'il établit avec son entourage est notée. Le troisième outil permet de dégager le profil fonctionnel de l'enfant en contexte éducatif. Il a été élaboré à partir du questionnaire MHAVIE-enfant, portant sur les habitudes de vie (Fougeyrollas, Cloutier, Bergeron, Côté et St-Michel, 2001) et des six compétences du Programme préscolaire des écoles québécoises (MEQ, 2001). Il se veut un outil qui présente le vocabulaire utilisé en réadaptation en des termes plus accessibles pour les parents, les éducatrices en service de garde et le personnel scolaire. Des recommandations concernant l'importance de la communication lors du processus d'inclusion à l'école seront proposées.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Éduquer et fournir le plus d'opportunités possible de s'épanouir à un enfant qui a des besoins spéciaux représentent une préoccupation quotidienne et un défi de taille pour ses parents. Dès la naissance de l'enfant différent, ils doivent apprendre à se débrouiller et à revendiquer leurs droits. Parfois, ils doivent même se battre contre un système de services qui n'est pas toujours adapté à leurs besoins et à l'écoute de ceux-ci. Chaque changement dans la vie de l'enfant peut faire basculer le fragile équilibre que la famille s'était construit.

L'arrivée à l'école demande une adaptation majeure de la part de l'enfant. Elle doit être considérée comme une période critique de transition vécue par la famille. Selon certains auteurs (Fowler, Chandler, Johnson et Stella, 1988 ; Hanline, 1988), la période de transition et d'inclusion au milieu scolaire se caractérise par un accroissement du stress familial. Parfois, il peut être causé par le fait que l'enfant est maintenant officiellement étiqueté comme étant « différent ». L'augmentation du stress pourrait également être due à la quantité et à la variété de changements que l'enfant et la famille expérimentent pendant la transition vers un nouveau système de services (Spiegel-McGill, Reed, Konig et McGowan, 1990).

En outre, l'inclusion en milieu scolaire implique le fait que des services multidisciplinaires doivent être fournis à l'enfant pour atteindre les objectifs fixés par les parents et par l'équipe de professionnels (MEQ, 1999a, b ; Odom, Peck, Hanson, Beckman, Kaiser, Brown, Horn et Schwartz, 2000). De plus, l'éducation inclusive doit tenir compte du besoin de soutien de chaque membre de l'école (le personnel et tous les élèves). Cette démarche suppose l'existence d'un soutien mutuel entre les acteurs dans la recherche du succès pour tous (Doré, Wagner et Brunet, 1996). Elle met également l'accent sur la nécessité de bien documenter la situation de l'enfant avant son arrivée à l'école et de mettre en place des canaux de communication efficaces entre les différents partenaires concernés.

Notre objectif est de présenter des outils de communication permettant de mieux connaître l'enfant ayant des besoins spéciaux lors de son entrée à l'école. Ces outils sont destinés aux parents, aux éducateurs en milieu de garde et aux intervenants scolaires. Ils ont été élaborés et expérimentés dans le cadre d'un projet de recherche subventionné par le CRSH (2001-2004), soit le *Programme de préparation à l'inclusion et de soutien à la transition* ou PIST (Tétreault, Beaupré, Caron et Gervais, 2001-2004) destiné à l'entourage des enfants d'âge préscolaire vivant des situations de handicap. Simples et faciles à utiliser, ils répondent à un besoin de transfert d'expertise ; ils ont été proposés à plus de 70 familles provenant des régions de la Capitale-Nationale et de Chaudière-Appalaches. Avant de présenter ces outils, des considérations théoriques en lien avec l'inclusion scolaire seront abordées.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

1. PRÉOCCUPATIONS PARENTALES EN LIEN AVEC L'INCLUSION SCOLAIRE

En préparant l'arrivée à l'école, les parents d'un enfant ayant des besoins spéciaux peuvent avoir des inquiétudes différentes des autres parents. À la lecture d'écrits scientifiques (Campbell, 1997 ; Galant et Hanline, 1993 ; Hanline, 1988 ; Hanline et Halvorsen, 1989 ; Seery, Davis et Johnson, 2000), quatre principaux domaines de préoccupations émergent : 1) la formation du personnel et la qualité du programme éducatif ; 2) les services et les ressources ; 3) la relation avec les intervenants scolaires ; 4) le vécu quotidien de l'enfant à l'école.

1.1. FORMATION DU PERSONNEL ET QUALITÉ DU PROGRAMME ÉDUCATIF

Même si les parents d'enfants ayant des besoins spéciaux sont majoritairement en faveur de l'inclusion à l'école ordinaire (Tétreault, Beaupré et Pelletier, 2004), cela ne les empêche pas d'être inquiets concernant l'adéquation de la formation des enseignants pour travailler avec leur enfant (Grove et Fisher, 1999 ; Seery, Davis et Jonhson, 2000). Ils s'interrogent sur la capacité des enseignants à trouver des stratégies pour inclure l'enfant avec des incapacités aux activités de la classe ordinaire (Gallagher, Malone, Cleghorne et Helms, 1997 ; Seery, Davis et Jonhson, 2000). De plus, l'efficacité et la qualité de l'enseignement ainsi que les bénéfices pour le développement de l'enfant avec des incapacités demeurent des sources de préoccupations pour les parents (Bricker, 1995 ; Campbell, 1997).

1.2. SERVICES ET RESSOURCES

Il arrive que les parents expriment des inquiétudes concernant les services offerts par les différents intervenants. Selon eux, ceux-ci peuvent ne pas correspondre aux besoins de l'enfant (Galant et Hanline, 1993 ; Grove et Fisher, 1999) ou encore être insuffisants (Seery, Davis et Jonhson, 2000). Ils se demandent si les ressources de l'école pourront répondre aux besoins du jeune (Seery, Davis et Jonhson, 2000). En effet, en quittant le milieu de garde, qui est connu, les parents sont inquiets, car ils ont tout à apprendre du fonctionnement du système scolaire (Campbell, 1997). Concernant les services en réadaptation, les parents mentionnent qu'il serait apprécié que les intervenants puissent se déplacer davantage à l'école. Or, selon des enseignants consultés, peu de contacts ont lieu au cours de l'année scolaire avec le milieu de la réadaptation (Tétreault, Beaupré et Pelletier, 2004).

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

1.3. Relation avec les intervenants scolaires

Le manque de soutien de la part des intervenants scolaires et des autres parents représente une inquiétude fréquemment exprimée (Grove et Fisher, 1999 ; Rose et Smith, 1993). À ce propos, l'étude de Bennett, Deluca et Bruns (1997) montre que les valeurs concernant l'inclusion diffèrent entre les parents et les enseignants. Par exemple, les enseignants peuvent avoir comme priorité l'amélioration des performances scolaires de l'enfant tandis que les parents mettent l'accent sur les interactions sociales positives, l'acceptation par les pairs ainsi que le soutien fourni par l'école. Ces divergences peuvent être source de mésententes lors de l'arrivée de l'enfant à l'école. En outre, les parents estiment que le personnel de l'école manque de formation pour collaborer avec eux (Bricker, 1995). La peur que les ressources du milieu soient insuffisantes, de même que les craintes envers les attitudes inadéquates des intervenants scolaires sont d'autres préoccupations citées par les parents (Tétreault, Beaupré et Pelletier, 2004). En plus, ils craignent une diminution de leur implication dans l'éducation de leur enfant et éventuellement leur exclusion du processus de prise de décisions (Hanline, 1988). En quittant le milieu de garde, les parents ont parfois l'impression qu'ils doivent repartir à zéro pour établir une relation et une collaboration satisfaisantes avec les intervenants scolaires (Campbell, 1997 ; Seery, Davis et Jonhson, 2000).

1.4. Vécu quotidien de l'enfant à l'école

Considérant les besoins particuliers du jeune et le déroulement quotidien des activités à l'école, les parents sont anxieux de se séparer de leur enfant (Spiegel-McGill, Reed, Konig et McGowan, 1990). Ils s'interrogent à propos du transport et de la supervision aux heures de repas (Spiegel-McGill, Reed, Konig et McGowan, 1990). Dans une étude récente (Tétreault, Beaupré et Pelletier, 2004), plusieurs parents expriment des appréhensions en lien avec les exigences du milieu scolaire envers les enfants, qu'il s'agisse des apprentissages à réaliser ou encore des horaires auxquels il devra s'adapter (journée entière, présence de cinq jours). Ils s'inquiètent aussi du rapport élèves-enseignant dans les classes (Campbell, 1997 ; Seery, Davis et Jonhson, 2000). Selon eux, l'enfant pourrait ne pas recevoir l'attention soutenue dont il a besoin (Bricker, 1995). Ils expriment la crainte que leur enfant soit engagé dans des interactions négatives avec les autres jeunes (Lamorey et Bricker, 1993) ou encore qu'il soit rejeté (Seery, Davis et Jonhson, 2000). Par ailleurs, ils ont peu de connaissances sur le fonctionnement de leur enfant en groupe.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

2. MISE EN PLACE D'UN PARTENARIAT PLUS ÉTENDU

Pour être efficace, le processus d'inclusion doit favoriser de plus en plus la participation de chacun. L'opinion des personnes directement engagées auprès de l'enfant (entre autres les parents et les éducateurs en milieu de garde) est essentielle, puisqu'elle donne des informations très précieuses sur son fonctionnement quotidien (Boudreault, Kalubi, Bouchard et Beaupré, 1998 ; Stoiber, Gettinger et Goetz, 1998). D'ailleurs, plusieurs changements significatifs du système de services ont été suscités par les parents d'enfants ayant des besoins spéciaux (Guralnick, 1994).

Il y a trente ans, le gouvernement a affirmé son désir d'éduquer les élèves avec des incapacités dans le cadre le plus normal possible en tenant compte de leur condition. Malgré tout, le chemin fut long à parcourir avant d'en arriver à l'actuelle *Politique d'adaptation scolaire du Québec* (MEQ, 1999). À ce sujet, le ministre de l'Éducation de l'époque, M. Legault, considère qu'il faut « passer de l'accès du plus grand nombre au succès du plus grand nombre » (MEQ, 1999, p. 1). Pour cela, il faut aider l'élève avec des besoins spéciaux à se développer avec succès sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification plutôt que de simplement lui offrir une place en classe ordinaire (MEQ, 1999). Cette évolution au plan politique traduit un changement au plan philosophique. Il est essentiel de développer davantage de ponts entre les différents milieux de vie de l'enfant. D'ailleurs, le terme de communauté éducative implique un transfert d'expertise, caractérisé par un mouvement de va-et-vient entre les personnes qui connaissent bien l'enfant. Considérant cela, il importe d'impliquer les parents et les milieux de garde lors de l'arrivée à l'école de l'enfant ayant des besoins spéciaux.

3. PROGRAMME DE PRÉPARATION À L'INCLUSION ET DE SOUTIEN À LA TRANSITION

Le projet de recherche dans lequel les outils de communication ont été expérimentés porte sur la préparation à l'inclusion et le soutien à la transition (PIST ; Tétreault et Beaupré, 2001-2004). Son objectif général consiste à reconnaître et à expérimenter des stratégies pour faciliter l'inclusion lors de la transition du milieu de garde à l'école et du préscolaire (maternelle) au primaire. Les objectifs spécifiques de ce projet de recherche sont les suivants : 1) Évaluer les effets d'un programme de préparation à l'inclusion et de soutien à la transition (PIST) pour des enfants d'âge préscolaire ayant des besoins spéciaux et conçu spécifiquement pour l'entourage, soit

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

leurs parents, les intervenants des centres de la petite enfance (CPE) et de l'école (régions Québec et Chaudière-Appalaches) ; 2) Décrire la situation d'inclusion d'une centaine d'enfants d'âge préscolaire et ayant des besoins spéciaux dans le réseau des centres de la petite enfance (CPE) et dans le réseau scolaire, et ce, selon les perceptions des parents, éducateurs en CPE, intervenants du milieu scolaire et de la réadaptation ; 3) Évaluer l'utilité et la satisfaction face au PIST du point de vue des participants ; 4) Décrire la trajectoire des enfants un an après avoir reçu des services du PIST afin de faire ressortir les conditions qui favorisent et celles qui nuisent à leur inclusion dans leur milieu de vie (CPE, école).

L'entourage (parents, milieu de garde et école) de 77 enfants ayant des besoins spéciaux a participé au PIST (le lecteur est prié de se référer au rapport de recherche de Tétreault, Beaupré et Pelletier, 2004, pour de plus amples informations sur les participants à cette étude). Ce programme a été conçu dans un souci de respecter les valeurs des familles et des milieux éducatifs. En fonction de leurs besoins, les participants choisissaient le volet correspondant à leur situation. En fait, le programme comporte quatre volets de services. Le premier vise à fournir des informations et des références. D'ailleurs, l'information représente le besoin le plus souvent reconnu par les familles (Ritchie, Stewart, Ellerton, Thompson, Meade et Viscount, 2000). Le deuxième volet offre un service de consultation individualisée et des formations. Selon les besoins de chacun, ce volet a pris différentes formes. Par exemple, des consultations individuelles avec les parents où les enseignantes ont permis d'aborder des sujets en relation avec l'inclusion de l'enfant. Une série de quatre rencontres thématiques avec des conférenciers invités a été offerte aux parents. Un atelier sur les préalables scolaires a été suivi par 80 éducatrices en milieu de garde œuvrant auprès des enfants de quatre à cinq ans. Le troisième volet mise sur l'implantation d'un plan de transition et d'inclusion. L'objectif est de fournir des outils pour mieux préparer les différentes personnes à travailler ensemble. Ces outils constituent de bons moyens d'assurer un soutien avant, pendant et après la transition. Enfin, le quatrième volet (qui s'est limité à la région de Québec) concerne un service d'accompagnement direct à l'enfant qui fréquentait un centre de la petite enfance (CPE). Ce service consiste en l'ajout d'une personne-ressource, pour deux à trois heures par jour, auprès de l'enfant. Le financement des accompagnateurs a été assumé pour trois ans (1999-2002) par la Régie régionale de la santé et des services sociaux (RRSSS) de Québec. Les enfants ayant bénéficié de ce service présentent des incapacités de moyennes à sévères. Sans accompagnement, leur fréquentation d'un milieu de garde serait compromise. Il faut souligner que ce volet a fait l'objet d'une procédure d'évaluation (Tétreault, Beaupré, Pomerleau, Robert, Poirier, Lachance, Giroux et Gauthier, 2001).

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

L'expérimentation du programme PIST a mis en évidence la présence de difficultés au plan du transfert d'information concernant l'enfant à partir de la famille et du milieu de garde vers le milieu scolaire et à l'intérieur du milieu scolaire. Dans l'optique d'offrir un soutien à la famille, aux intervenants du milieu de garde et au personnel scolaire, les besoins ressentis par les partenaires engagés lors de la transition de l'enfant en milieu de garde et en milieu scolaire, sur le plan des échanges d'informations, ont été identifiés. C'est en réponse à ces besoins que les outils de communications proposés dans ce chapitre ont émergé.

4. OUTILS POUR FACILITER L'ARRIVÉE DE L'ENFANT À L'ÉCOLE

Selon le Conseil de la famille (1995), la plupart des familles expriment le désir que leurs compétences soient reconnues. Par conséquent, la reconnaissance de l'expertise des parents et de leur importance comme entité centrale dans la vie de l'enfant demeure un élément déterminant dans l'inclusion scolaire. Par ailleurs, Bundy (1991) rapporte qu'une communication efficace entre l'école et la famille représente un ingrédient vital pour la qualité de l'éducation de l'enfant. En fait, des communications régulières entre l'école et les parents demeurent la clé pour désamorcer tout imbroglio ou problème (Goupil, Beaupré, Bouchard, Aubin, Horth, Mainguy et Boudreault, 1995). À ce propos, une recherche portant sur les perceptions parentales de l'inclusion a démontré que le fait d'augmenter la communication entre la famille et le milieu scolaire a eu des effets positifs sur la manière dont l'inclusion s'est effectuée, au bénéfice des deux parties (Bennett, Deluca et Bruns, 1997). D'après la majorité des intervenants scolaires, l'écoute des propos des parents leur permet d'avoir une vision plus claire des services à offrir, des démarches à entreprendre et des objectifs à atteindre (Boudreault, Kalubi, Bouchard et Beaupré, 1998). Il faut souligner que la communication permet de diminuer le stress et l'anxiété ressentis par la famille lors de l'inclusion scolaire (Hadden et Fowler, 1997).

4.1. CALENDRIER D'ACTION

Comme les besoins de l'enfant et de sa famille évoluent et que les services adaptés sont complexes, l'établissement d'une collaboration exige des efforts, surtout au début de la fréquentation scolaire (Boudreault, Kalubi, Bouchard et Beaupré, 1998). L'enfant est inconnu des intervenants de l'école. Les parents peuvent être stressés par la transition et appréhender

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

des difficultés d'acceptation sociale pour leur enfant. Selon une étude visant à explorer les perceptions concernant l'inclusion scolaire, la recette du succès est composée d'une attention particulière au soutien, à l'engagement, à la collaboration et à la communication de la part de toutes les parties impliquées (Bennett, Deluca et Bruns, 1997). Entre autres, une mère témoigne du fait que l'enseignant qui accueille un enfant ayant des incapacités dans sa classe doit comprendre qu'il doit travailler pour et avec sa famille (Griffel, 1991).

Afin de permettre aux parents de se préparer à la rentrée scolaire en fonction des exigences de l'école québécoise, un calendrier d'actions a été proposé (annexe I). Cet outil s'inspire des travaux de Pianta et Kraft-Savre (2003). Ces auteurs suggèrent d'établir un calendrier des activités de transition pour guider les différents partenaires concernés (famille, éducatrice en milieu de garde, enseignant à la maternelle) dans la planification des actions à effectuer. Ce calendrier doit spécifier la période où les activités suggérées doivent être réalisées. Il propose différents gestes permettant de préparer la transition entre le milieu de garde et l'école, et ce, dès le mois de février qui précède le début de la maternelle. Comme il arrive que les familles doivent travailler avec plusieurs intervenants provenant de milieux différents (santé, réadaptation, école), ce calendrier permet de coordonner leurs actions et de recueillir l'information nécessaire pour le milieu scolaire. Ce document incite le parent à jouer un rôle actif dans la préparation de la transition. Des dates critiques sont indiquées (inscription à l'école en février, plan d'intervention entre mars et juin). De plus, des moments sont suggérés pour amener les intervenants à se rencontrer et à discuter ensemble (encourager l'enseignant, quelques mois avant la rentrée, à aller observer l'enfant en milieu de garde et rencontrer son éducatrice). Pour assurer le succès de l'inclusion, des efforts doivent être fournis pour coordonner les évaluations, procéder à l'échange d'informations entre les divers intervenants et développer un lien de confiance entre les milieux (Fowler, Schwartz et Atwater, 1991). Lorsqu'il y a collaboration, le partage des connaissances s'effectue librement et chaque participant bénéficie de l'expertise des autres (Rose et Smith, 1993). En outre, ce calendrier favorise l'échange d'information avant que le jeune soit à l'école. Plusieurs raisons justifient ce choix. D'abord, il importe de bien reconnaître les besoins et de déterminer les ressources ou les adaptations à faire. Pour s'assurer que les services seront en place en septembre, il existe des périodes critiques (fin de mars ou fin de septembre) où la direction de l'école doit soumettre des demandes budgétaires. Dès lors, les parents sont encouragés dès février à donner leur consentement aux intervenants en réadaptation et à ceux du milieu de garde pour qu'ils communiquent les informations pertinentes sur l'enfant à la direction de l'école. De même, si

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

des aménagements physiques sont nécessaires (salle de toilette ou rampe d'accès), il est préférable que les travaux soient réalisés durant la période estivale, d'où l'importance que le plan d'intervention soit réalisé, comme reommandé dans le calendrier, au printemps.

4.2. Portrait imagé de l'enfant

Dans une recherche portant sur les obstacles à l'inclusion sociale des enfants ayant des besoins spéciaux, Tétreault, Beaupré et Giroux (2001) ont noté des lacunes sur le plan de l'information. Plusieurs répondants du milieu scolaire rapportent avoir besoin d'éclaircissements sur le fonctionnement antérieur de l'enfant. Également, un besoin de mieux cerner les possibilités, les limites et les réactions de l'enfant est ressenti. Or, le milieu de garde possède une expérience éducative pertinente auprès de celui-ci. Malgré tout, ce milieu est rarement consulté lors du processus de transition (Tétreault, Beaupré et Pelletier, 2004).

La communication entre le milieu scolaire et la famille se fait souvent de façon informelle, à travers des échanges d'information concernant l'enfant. Les parents peuvent présenter verbalement leur enfant en fonction de leurs propres connaissances de celui-ci. Ils peuvent faire part de leurs préférences et appréhensions vis-à-vis l'inclusion (Griffel, 1991 ; Hadden et Fowler, 1997) ainsi que de leurs perceptions de ses besoins (Spiegel-McGill, Reed, Konig et McGowan, 1990). Or, la transmission d'information écrite devrait être préférée à l'oral. Toutefois, il arrive que les parents et les éducateurs ne se sentent pas suffisamment formés pour communiquer par écrit leurs perceptions du fonctionnement de l'enfant. Tout cela confirme l'utilité de mettre en place des outils simples et faciles d'utilisation.

Selon Bundy (1991), les stratégies de communication doivent porter sur deux catégories d'informations : 1) les informations plus générales à propos de l'école – le projet pédagogique, l'organisation et les activités scolaires ; 2) les informations spécifiques sur le fonctionnement de l'enfant. Ces deux types de renseignements sont essentiels comme base pour établir des liens de collaboration entre les partenaires. Certains outils de communication, tels que le *Making Action Plans* (MAPP), traduit en *Mes acquis pour un plan* (Forest et Pearpoint, 1992) et le portfolio de transition (Demchack et Greenfield, 2000) sont utilisés pour préparer la transition entre le scolaire et la vie adulte. Par ailleurs, Bundy (1991) souligne l'importance de fournir du matériel visuel pour faciliter la compréhension des informations. Il suggère d'encourager le parent à donner son opinion et à exprimer ses idées, particulièrement avant le début de l'année scolaire. Ainsi, deux documents intitulés TIPP (Transmission de l'information par le parent) et

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

TIPE (Transmission de l'information par l'éducatrice) ont été élaborés afin d'illustrer à l'aide de pictogrammes le fonctionnement de l'enfant au sein de sa famille ou de son groupe de pairs en milieu de garde (Annexe II). Ils ont été testés dans le cadre d'un projet pilote (Tétreault, Beaupré, Pouliot, Guérard, Giroux et Gagné 2002). Ces outils visent à combler des lacunes concernant le besoin d'informations spécifiques sur le fonctionnement du jeune enfant. Ils mettent l'accent sur les acquis positifs de ce dernier : ses forces, sa façon d'interagir avec les autres (c'est-à-dire les pairs et les adultes présents dans ses différents milieux de vie) et les objets. De plus, la qualité des liens sociaux qu'il établit avec son entourage est notée. Simple à comprendre, le formulaire peut être rempli rapidement par le parent ou l'éducatrice du milieu de garde. En plus, il permet de transmettre des données descriptives sur le fonctionnement de l'enfant à l'enseignant qui l'accueillera. Des idées, des anecdotes ou des faits cocasses peuvent aussi être inscrits sur ces documents. Il est aussi facile d'ajouter d'autres éléments sous forme de pictogrammes. Cet outil a été présenté et discuté dans le cadre de formations dispensées auprès d'environ 80 éducatrices en services de garde.

4.3. Passage à la maternelle (PALM)

La grille d'observation (Annexe III), intitulée *Passage à la maternelle* ou (PALM) (Pomerleau, Tétreault et Beaupré, 2003), permet aux différents partenaires (parents, milieu de garde, intervenants du milieu scolaire) de décrire le fonctionnement de l'enfant et de préciser le soutien nécessaire. Il importe de signaler qu'au départ cette grille a été créée pour favoriser le transfert d'informations au sujet de l'enfant entre l'enseignant à la maternelle et celui de la première année. Toutefois, dans le cadre du présent projet de recherche, elle a été présentée aux parents et aux éducatrices en milieu de garde, qui se sont appropriés cet instrument comme outil de communication. Ils l'ont utilisé pour donner des renseignements sur l'enfant à l'enseignant à la maternelle.

La grille d'observation PALM a été élaborée à partir de l'échelle des habitudes de vie, MHAVIE-enfant (Fougeyrollas, Noreau, Lepage, Picard et Boissières, 2001) en tenant compte des six compétences du *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire* (MEQ, 2001). Ces compétences sont les suivantes : 1) Agir avec efficacité dans différents contextes sur les plans sensoriel et moteur ; 2) Affirmer sa personnalité ; 3) Interagir de façon harmonieuse avec les autres ; 4) Communiquer en utilisant les ressources de la langue ; 5) Construire sa compréhension du monde ; 6) Mener à terme une activité ou un projet. Les habitudes de vie du MAHVIE-enfant sont regroupées en fonction de leur relation

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

avec les compétences du MEQ (2001), ce qui facilite la communication entre les intervenants scolaires et ceux du milieu de la réadaptation. Le niveau de réalisation de l'enfant est décrit en fonction des sous-compétences préscolaires. De plus, le type d'aide requis est précisé. En définitive, la structure de l'outil diffère du MHAVIE-enfant, mais le contenu reste similaire. Par conséquent, la validation du MHAVIE est maintenue puisque la nature et la manière d'évaluer les items demeurent identiques ; ceux-ci sont simplement répartis différemment en fonction des compétences du programme du ministère de l'Éducation. Le PALM vise à favoriser l'échange d'information dans l'entourage des enfants ayant des besoins spéciaux, particulièrement lors du passage à la première année de scolarisation, en traduisant le vocabulaire utilisé en réadaptation en des termes plus compréhensibles pour le personnel scolaire. D'ailleurs, le PALM a reçu un accueil favorable des intervenants du milieu scolaire qui l'ont expérimenté, que ce soit en complétant la grille en vue de la remettre au prochain enseignant ou encore en parcourant la grille remplie et transmise par l'éducatrice en milieu de garde. Enfin, notons que le PALM peut être rempli de façon individuelle, par exemple, par l'enseignant, mais qu'il peut aussi l'être lors d'une rencontre d'équipe au cours de laquelle les différents éléments relatifs au fonctionnement de l'enfant sont abordés.

4.4. Satisfaction des participants envers les outils

Lors de l'évaluation du programme PIST, de nombreux parents, les enseignants à la maternelle et les éducatrices en milieu de garde ont exprimé leur satisfaction à l'égard des outils de communication proposés (Tétreault, Beaupré et Pelletier, 2004). De façon unanime, les participants, qui les ont expérimentés, les décrivent comme des outils faciles d'utilisation, conviviaux, fonctionnels, qui donnent un portrait adéquat de l'enfant.

5. RECOMMANDATIONS

La réussite de la transition et de l'inclusion scolaire dépend en grande partie de la collaboration entre tous les intervenants. À cet effet, Bennett, Deluca et Bruns (1997) rappellent l'importance de créer des liens entre les différents systèmes de services et d'avoir une équipe multidisciplinaire à l'intérieur même de l'école. De plus, il importe de développer des stratégies pour augmenter la participation des parents dans toutes les sphères de la vie à l'école, de l'observation en classe à l'établissement des objectifs d'apprentissage (Walker, 1989). Il faut signaler que le degré d'implication désiré varie selon les obligations de chaque parent, et que la rigidité n'a pas

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

sa place dans l'élaboration de stratégies ayant pour objectif de combler les besoins des familles en lien avec l'inclusion scolaire (Hanline et Halvorsen, 1989).

Peu d'outils de communication existent pour la transition à l'école. Cependant, ceux proposés possèdent de nombreuses qualités, ils sont novateurs et présentent de nombreux avantages pour les utilisateurs. En fait, il s'agit d'outils accessibles à tous ceux qui sont engagés dans le processus de transition scolaire de l'enfant ayant des besoins spéciaux. Ils sont, notamment, disponibles pour les parents, les éducatrices en milieu de garde et les enseignants. Ils utilisent un langage simple et des images faciles à comprendre. Ils requièrent peu de temps pour être complétés ou consultés et permettent ainsi d'obtenir rapidement un portrait global de l'enfant. Selon les participants à l'étude, ils sont efficaces s'ils sont correctement remplis et transmis aux partenaires concernés. Dès lors, ils peuvent être utilisés en dehors du contexte dans lequel ils ont été développés, à savoir le programme PIST. À la lumière de tous ces éléments, il appert que ces outils sont prometteurs et que leur utilisation est recommandée.

Enfin, d'autres moyens peuvent également être recommandés, comme l'utilisation d'un carnet de bord permettant une communication quotidienne entre l'école et les familles. Le portfolio de transition (Demchak et Greenfield, 2000) de même que l'enregistrement vidéo (Tétreault, Beaupré et Giroux, 2001) sont d'autres moyens de faire connaître le potentiel, les besoins (médicaux, d'encadrement) et les réalisations de l'enfant.

CONCLUSION

La plupart des inquiétudes parentales portent sur l'avenir de l'enfant à l'école. Même si toutes les familles ont des besoins similaires, chacune vit l'arrivée à l'école d'une manière différente ; il importe d'en tenir compte. En outre, un processus d'inclusion scolaire mal préparé risque d'avoir des conséquences néfastes pour l'enfant et son entourage. En effet, le risque est plus grand de susciter de l'insatisfaction, de l'anxiété et de l'épuisement, si les besoins n'ont pas été bien cernés au départ, si les ressources nécessaires et celles disponibles n'ont pas fait l'objet d'une réflexion et si aucune procédure n'a été mise en place en vue de résoudre des problèmes éventuels. À ce propos, plusieurs parents rencontrés manifestent un sentiment d'insécurité face à l'inconnu que représente l'école. Ils se sentent perdus, comme l'exprime ainsi une mère :

> *On sait rien ! Ils ne sont pas capables de nous dire quelle école ? Si l'argent sera disponible ? À la garderie, on est bien encadré. On dirait qu'au scolaire, on nous laisse tomber.*

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Afin de tenir compte de ces éléments, et de prévenir le sentiment d'isolement vécu par certains parents, il importe de prendre le temps d'utiliser les outils pour bien coordonner cette étape de transition. En effet, il ressort que pour mieux préparer l'arrivée de l'enfant ayant des besoins spéciaux à l'école et pour réussir son inclusion, la transmission de l'information demeure un élément essentiel. Or, l'établissement de moyens de communication simples et efficaces entre les divers partenaires représente un défi. Pourtant, la circulation des expertises, incluant celle des parents, doit se faire tout au long du processus d'inclusion scolaire. Il s'agit d'une stratégie déterminante pour le bien-être de l'enfant et de sa famille. Par ailleurs, la communication représente une stratégie efficace pour diminuer le stress et l'anxiété ressentis par la famille lors de l'inclusion scolaire (Hadden et Fowler, 1997). Dès lors, les outils proposés dans ce chapitre, en favorisant les échanges entre les parents, le milieu de garde, le milieu scolaire et le milieu de la réadaptation, se révèlent pertinents pour enrichir la collaboration et le partage d'information entre tous.

BIBLIOGRAPHIE

Bennett, T., D. Deluca et D. Bruns (1997). « Putting inclusion into practice : Perspectives of teachers and parents », *Exceptional Children, 64*(11), p. 115-131.

Boudreault, P., J.C. Kalubi, J.-M. Bouchard et P. Beaupré (1998). « La dynamique de l'inclusion pour enfants d'âge préscolaire », dans J.-C. Kalubi, B. Michallet, N. Korner-Bitenski et S. Tétreault (dir.), *Innovations, apprentissages et réadaptation en déficience physique,* Montréal, IQ Éditeur, p. 113-123.

Bricker, D. (1995). « The challenge of inclusion », *Young Children, 19*, p. 12-17.

Bundy, B.F. (1991). « Fostering communication between parents and preschools », *Journal of Early Intervention, 19*(3), p. 179-194.

Campbell, J. (1997). « The next step : Parent perspectives of transition to preschool of children with disabilities », *Australian Journal of Early Childhood*, *22*, p. 30-34.

Conseil de la famille (1995). *Les familles des personnes handicapées*, Québec, Gouvernement du Québec.

Demchak, M. et R.G. Greenfield. (2000). « A transition portfolio for Jeff, a student with multiple disabilities », *Teaching Exceptional Children*, *32*(6), p. 44-49.

Doré, R., S. Wagner et J.-P. Brunet (1996). *Réussir l'intégration scolaire : la déficience intellectuelle*, Montréal, Éditions Logiques.

Forest, M. et J. Pearpoint (1992). « Putting all the kids on the MAP », *Educational Leadership, 50*, p. 26-31.

Fougeyrollas, P., R. Cloutier, H. Bergeron, J. Côté et G. St-Michel (1998). *Classification québécoise du processus de production du handicap,* Québec, Réseau international sur le processus de production du handicap.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Fougeyrollas, P., L. Noreau, C. Lepage, R. Picard et L. Boissières (2001). *La mesure des habitudes de vie adaptée aux enfants : MHAVIE-enfant 1.0.*, Québec, RPPH/SCCIDH.

Fowler, S.A., I. Schwartz et J. Atwater (1991). « Perspectives on the transition from preschool to kindergarten for children with disabilities and their families », *Exceptional Children, 58*(2), p. 136-145.

Fowler, S.A., L.K. Chandler, T.E. Johnson et M.E. Stella (1988). « Individualizing family involvement in school transitions : Gathering information and choosing the next program », *Journal of the Division for Early Childhood, 12*, p. 208-216.

Galant, K. et M.F. Hanline (1993). « Parental attitudes toward mainstreaming young children with disabilities », *Childhood Education, 69*, p. 293-297.

Gallagher, P., M. Malone, M. Cleghorne et K. Helms (1997). « Perceived in service training needs for early intervention personnel », *Exceptional Children*, 64, p. 19-29.

Goupil, G., P. Beaupré, J.-M. Bouchard, M. Aubin, R. Horth, E. Mainguy et P. Boudreault (1995). « L'intégration d'élèves ayant une déficience intellectuelle : satisfaction des parents et des enseignantes », *Cahiers de la recherche en éducation, 2*(2), p. 325-342.

Griffel, G. (1991). « Walking on a tightrope : Parents shouldn't have to walk it alone », *Young Children, 46*, p. 40-42.

Grove, K.A. et D. Fisher (1999). « Entrepreneurs of meaning : Parents and the process of inclusive education », *Remedial and Special Education, 20*, p. 208-215.

Guralnick, M.J. (1994). « Mothers' perceptions of the benefits and drawbacks of early childhood mainstreaming », *Journal of Early intervention, 18*, p. 168-183.

Hadden, S. et S.A. Fowler (1997). « Preschool : A new beginning for children and parents », *Teaching Exceptional Children, 30*, p. 36-39.

Hanline, M.F. (1988). « Making the transition to preschool : Identification of parent needs », *Journal of the Division for Early Childhood, 12*, p. 98-107.

Hanline M.F. et A. Halvorsen (1989). « Parent perceptions of the integration transition process : Overcoming artificial barriers », *Exceptional Children, 55*, p. 487-492.

Lamorey, S. et D.D. Bricker (1993). « Integrated programs : Effects on young children and their parents », dans C.A. Peck, S.L. Odom et D.D. Bricker (dir.), *Integrating Young Children with Disabilities into Community Programs : Ecological Perspectives on Research and Implementation*, Baltimore, MD, Paul H. Brookes, p. 249-270.

Ministère de l'Éducation du Québec (1999a). *Une politique adaptée à tous les élèves. Politique d'adaptation scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1999b). *Une école adaptée à tous ses élèves. Plan d'action en matière d'adaptation scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

Odom, L., C.A. Peck, M. Hanson, P.J. Beckman, J.L. Kaiser, W.H. Brown, E.M. Horn et I.S. Schwartz (2000). *Inclusion at the Preschool Level : An Ecological Systems Analysis. Early Childhood Research Institute on Inclusion.* <http://www.newhorizons.org/spneeds/inclusion/information/schwartz1.html>. Consulté le 23 mars 2006.

Pianta, R.C. et M. Kraft-Savre (2003). *Successful Kindergarten Transition. Your Guide to Connecting Children, Families and Schools*, Baltomore, MD, Paul H. Brookes.

Pomerleau, A., S. Tétreault et P. Beaupré (2003). *Passage à la maternelle (PALM)*, Document inédit, Québec, Université Laval.

Ritchie, J., M. Stewart, M.L. Ellerton, D. Thompson, D. Meade et P.W. Viscount (2000). « Parents' perceptions of the impact of a telephone support group intervention », *Journal of Family Nursing, 6*(1), p. 25-45.

Rose, D.F. et B.J. Smith (1993). « Preschool mainstreaming : Attitude barriers and strategies for addressing them », *Young Children,* 48, p. 59-62.

Seery, M.E., P.M. Davis et L.J. Johnson (2000). « Seeing eye-to-eye : Are parents and professionals in agreement about the benefits of preschool inclusion ? », *Remedial and Special Education, 21*, p. 268-278.

Spiegel-McGill, P., D.J. Reed, C.S. Konig et P.A. McGowan (1990). « Parent education : Easing the transition to preschool », *Topics in Early Childhood Special Education, 9*, p. 66-77.

Stoiber, K.C., M. Gettinger et D. Goetz (1998). « Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion », *Early Childhood Research Quarterly, 13*, p. 107-124.

Tétreault, S., P. Beaupré et M. Giroux (2001). « Obstacles à l'inclusion scolaire des enfants d'âge préscolaire ayant des besoins spéciaux », *Revue internationale de l'enfance préscolaire, 33*, p. 44-56.

Tétreault, S., P. Beaupré et M.E. Pelletier (2004). *Programme de préparation à l'inclusion et de soutien à la transition (PIST) destiné à l'entourage des enfants d'âge préscolaire vivant des situations de handicap* (Rapport de recherche), Québec, Université Laval.

Tétreault, S., P., Beaupré, C. Caron et M. Gervais (2001-2004). *Évaluation d'un programme de préparation à l'inclusion et de soutien à la transition (PIST) destiné à l'entourage des enfants d'âge préscolaire vivant des situations de handicap*, Subvention du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada.

Tétreault, S., P. Beaupré, A. Pouliot, L. Guérard, M. Giroux et M.E. Gagné (2002). *Élaboration de stratégies en classe régulière chez de jeunes enfants d'âge préscolaire ayant des besoins spéciaux,* Rapport de recherche, Québec, Université Laval.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Tétreault, S., P. Beaupré, J. Godin, A. Pomerleau, N. Robert, D. Poirier, M. Lachance, M. Giroux et F. Gauthier (2001). *Projet d'accompagnement destiné aux enfants présentant des limitations fonctionnelles importantes et fréquentant un service de garde de la région de Québec*, Rapport de recherche présenté à la Régie régionale de la santé et des services sociaux de Québec.

Walker, B. (1989). « Strategies for improving parent-professional cooperation », dans G.H.S. Singer et L.K. Irvin (dir.), *Support for Care Giving Families : Enabling Positive Adaptation to Disability*, Baltimore, Paul H. Brookes, p. 103-119.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

ANNEXE I
Calendrier d'action

Suggestion d'un calendrier d'action : Transition CPE-École

Février

- Inscrire l'enfant à l'école.
- Rencontrer le directeur de l'école pour lui présenter l'enfant.
- Transmettre des informations (documents écrits) provenant de la garderie et des intervenants qui travaillent avec l'enfant.
- Donner votre autorisation (écrite) aux intervenants en réadaptation et à ceux de la garderie pour communiquer des informations sur l'enfant à la direction de l'école. Il est possible de demander de recevoir une copie de toutes correspondances avec l'école. Il faut s'assurer que le futur enseignant puisse avoir accès aux documents pertinents.

Mars-avril-mai-juin

- Rencontrer (si nécessaire) le psychologue scolaire pour une évaluation et faire connaître les besoins de l'enfant.
- Consulter (au besoin) la personne responsable de l'adaptation scolaire de la commission scolaire, particulièrement si vous désirez connaître la façon dont les besoins de votre enfant sont évalués et les services disponibles.
- Rencontrer l'équipe-école, les intervenants de la garderie et ceux du centre de réadaptation pour établir le plan d'intervention de l'enfant (préciser les besoins de l'enfant, les objectifs d'intervention et les ressources pour y répondre). Comme parent, il est possible de se faire accompagner par quelqu'un.
- Planifier une rencontre avec l'enseignant pour lui présenter l'enfant.
- Encourager l'enseignant à aller en garderie observer l'enfant et rencontrer l'éducateur.
- Faire une visite de l'école avec l'enfant pour lui permettre de mieux connaître les lieux.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Août

- Communiquer avec l'enseignant (si cela n'a pas encore été fait) et l'encourager à aller observer l'enfant et rencontrer l'éducateur de garderie.
- Fixer un rendez-vous avec l'enseignant pour présenter votre enfant (utiliser les formulaires proposés).
- Inviter les intervenants en réadaptation à communiquer avec l'enseignant.

Septembre-octobre

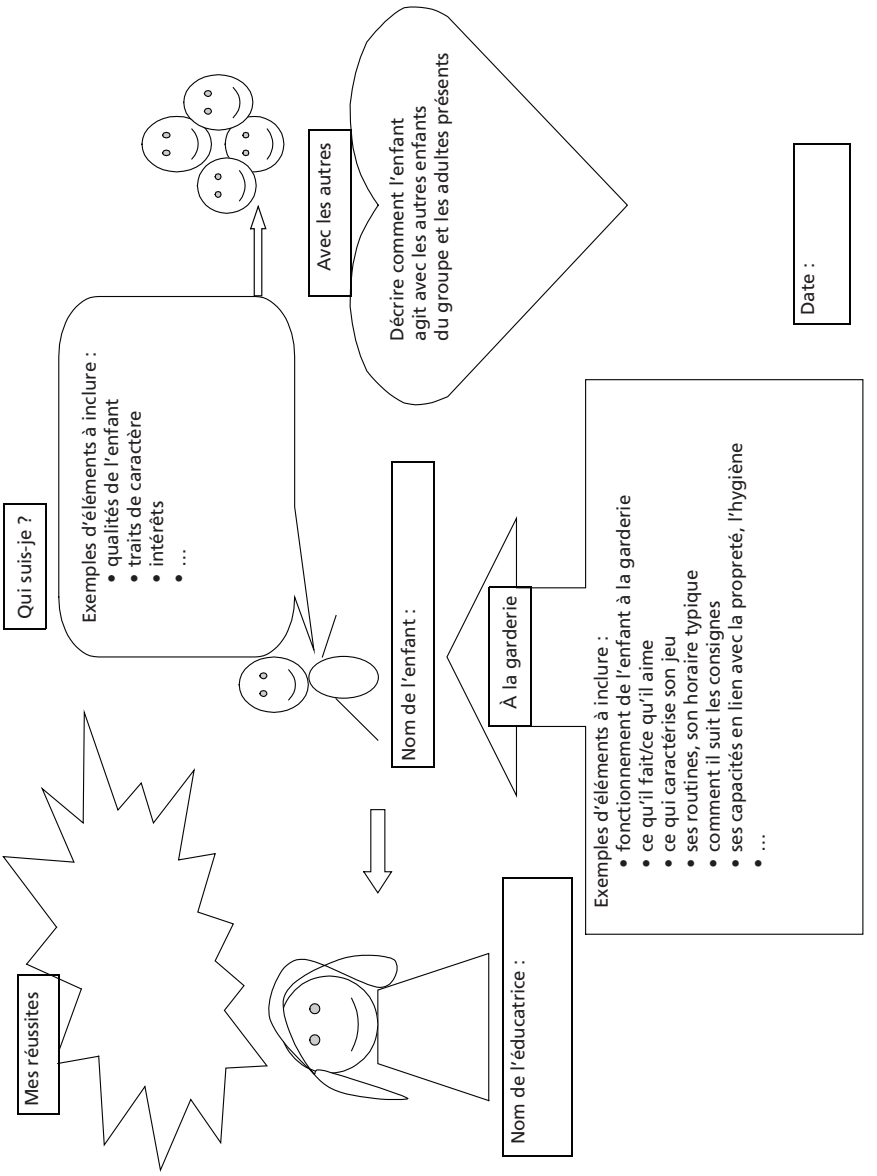
- Demeurer informé du fonctionnement de votre enfant à l'école.
- Vérifier quelles sont les ressources à la disposition de l'enfant pour favoriser ses apprentissages.
- Revoir avec l'enseignant les besoins de votre enfant à l'école et les communiquer avec le directeur de l'école.

Janvier-février

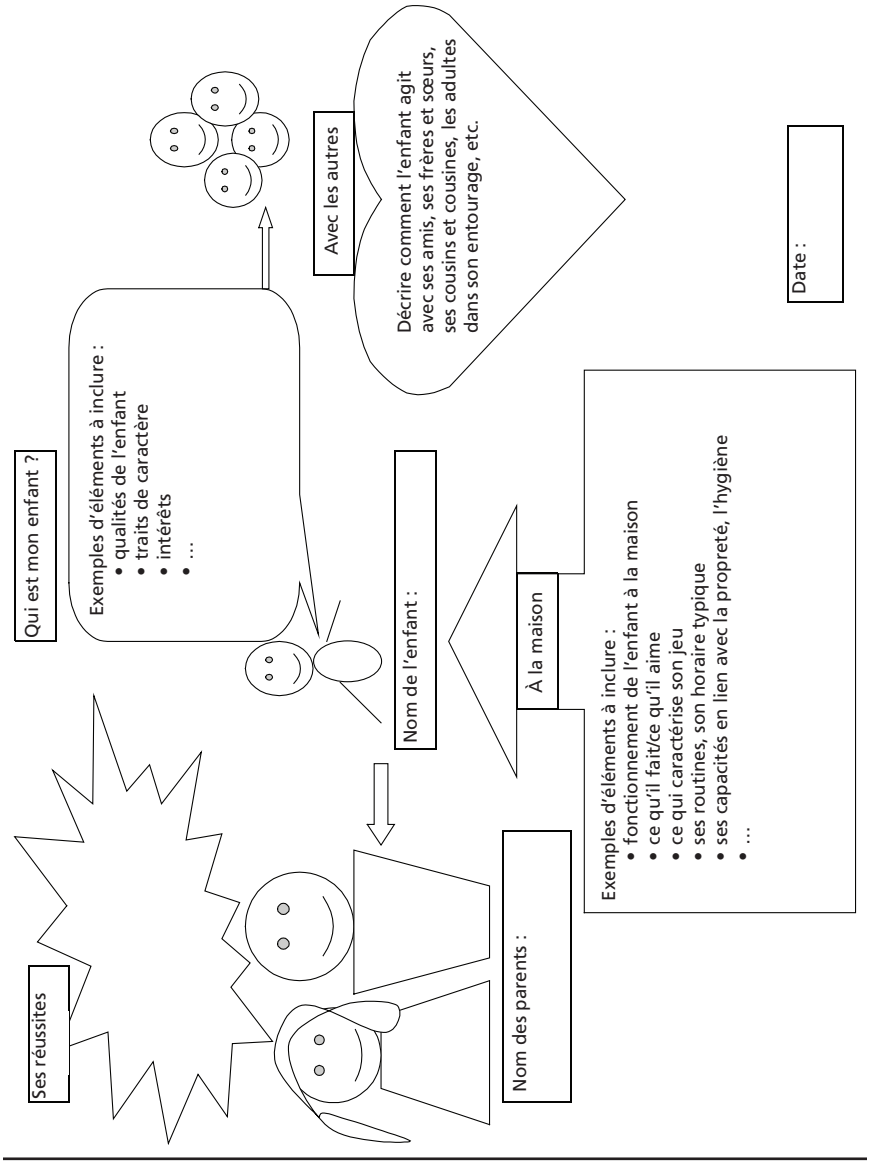
- Revoir les besoins de votre enfant en prévision de la transition vers la première année.
- Revoir les objectifs du plan d'intervention avec le directeur de l'école et les intervenants en réadaptation.
- Encourager l'enseignant à utiliser le PALM comme outil de communication avec le futur enseignant (celui de l'an prochain).

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

ANNEXE II
Pictogrammes pour transmission d'information

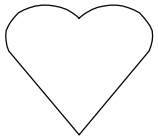


© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés



© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

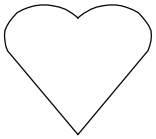
À la maison

	Enfant et les autres	*Enfant et l'adulte*	*Enfant en activité*
	Exemples d'éléments à inclure ici : • succès de l'enfant dans ce domaine • apprentissages récents dans ce domaine • réussites récentes dans ce domaine • …		
	Exemples d'éléments à inclure ici : • ce que l'enfant réussit habituellement bien dans ce domaine • …		
	Exemples d'éléments à inclure ici : • ce que l'enfant aime particulièrement faire/recevoir dans ce domaine		
	Exemples d'éléments à inclure ici : • les zones plus fragiles dans ce domaine • les éléments qui demandent plus d'attention dans ce domaine		

Nom de l'enfant : _____ Nom : _____ Date : _____

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Au CPE

	Enfant et les autres	*Enfant et l'adulte*	*Enfant en activité*
	Exemples d'éléments à inclure ici : • succès de l'enfant dans ce domaine • apprentissages récents dans ce domaine • réussites récentes dans ce domaine • …		
	Exemples d'éléments à inclure ici : • ce que l'enfant réussit habituellement bien dans ce domaine • …		
	Exemples d'éléments à inclure ici : • ce que l'enfant aime particulièrement faire/recevoir dans ce domaine		
	Exemples d'éléments à inclure ici : • les zones plus fragiles dans ce domaine • les éléments qui demandent plus d'attention dans ce domaine		

Nom de l'enfant : _____ Nom : _____ Date : _____

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

ANNEXE III
PASSAGE À LA MATERNELLE (PALM)
(Pomerleau, Tétreault et Beaupré, 2003)

Nom et prénom :_____ Date de naissance_____ Age :_____

Date :_____ Évaluateur :_____

Pour chaque compétence, vous devez indiquer :

A) De quelle façon l'enfant réalise généralement l'activité en classe, en donnant une moyenne du **niveau de réalisation**. Vous ne devez cocher qu'un seul niveau de réalisation parmi les suivants :

- **a. Sans difficulté** : l'enfant réalise facilement la compétence, même si cela est fait avec aménagement, aide technique ou aide humaine selon le cas.
- **b. Avec difficulté** : l'enfant réalise difficilement la compétence (inconfort, beaucoup d'effort, …), même si cela est fait avec aménagement, aide technique ou aide humaine selon le cas.
- **c. Par substitution :** l'enfant ne peut participer activement, en raison de trop grandes incapacités ou d'obstacles trop importants. Cette compétence essentielle (besoins physiques) est entièrement réalisée par une aide humaine.
- **d. Non réalisée :** l'enfant ne réalise pas cette compétence en raison de trop grandes incapacités, d'obstacles trop importants ou d'un manque d'aide. Dans la majorité des cas, ces compétences ne sont pas essentielles. Celles-ci ne sont pas réalisées par une autre personne.
- **e. Ne s'applique pas :** la compétence ne fait pas partie de la réalité de l'enfant en classe, soit parce qu'elle ne s'est pas encore présentée, ou parce qu'il n'en a pas besoin, que ce soit en raison de l'âge, du sexe, de l'environnement ou par choix familial ou socioculturel.

B) Quel type d'aide est requis ?

- **a. Sans aide** : l'enfant réalise seul l'habitude de vie, sans aide technique, sans aménagement et sans aide humaine.
- **b. Aide technique** : tout soutien (non humain) pour aider à la réalisation de la tâche.
- **c. Aménagement** : toute modification de l'entourage, de l'environnement ou de la tâche pour faciliter la réalisation de la compétence ou modification du temps de réalisation.
- **d. Aide humaine additionnelle** : cette aide est nécessaire en raison des incapacités du jeune ou des obstacles de l'environnement et est additionnelle à celle requise en raison de l'âge. Cette aide se définit comme toute personne aidant à la réalisation de la compétence. Cela comprend l'aide physique ou la supervision (surveillance), les consignes verbales, l'encouragement, etc. Si le jeune ne nécessite pas plus d'aide qu'un jeune sans incapacité du même âge, il ne faut pas cocher aide humaine additionnelle.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

COMPÉTENCE 1 – *Agir avec efficacité dans différentes situations sur le plan sensoriel et moteur*

1 Sans difficulté 2 Avec difficulté 3 Par substitution 4 Non réalisé 5 s.o. 6 Sans aide 7 Avec aide technique 8 Avec aide humaine 9 Avec aménagement

		Réalisation				Type d'aide				
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.1	Les déplacements	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1.1.1	Se déplacer à pied pour se rendre à l'école en été	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1.1.2	Se déplacer à pied pour se rendre à l'école en hiver	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1.1.3	Se déplacer sur une surface inégale	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1.1.4	Se rendre de l'école au transport scolaire en été	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1.1.5	Se rendre de l'école au transport scolaire en hiver	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1.1.6	Monter et descendre du transport scolaire (le transport scolaire adapté est considéré comme un aménagement)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1.1.7	Prendre place dans le transport scolaire (le transport scolaire adapté est considéré comme un aménagement)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Déplacement dans l'école										
1.1.8	Entrer dans l'école	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1.1.9	Se rendre et entrer dans la classe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1.1.10	Se déplacer à l'intérieur de la classe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1.1.11	Se rendre et entrer dans les lieux intérieurs de sports et de jeux (gymnase, salle de jeux, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1.1.12	Se rendre et entrer dans les lieux de sports et de jeux (p. ex., cour de récréation)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1.1.13	Se déplacer dans les lieux intérieurs de sports et de jeux (gymnase, salle de jeux…)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1.1.14	Se déplacer dans les lieux extérieurs de sports et de jeux (cour de récréation…)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1.1.15	Se rendre et entrer à l'endroit prévu pour manger	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1.1.16	Se déplacer à l'intérieur de l'endroit prévu pour manger	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Commentaires :

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Sport et jeux

1 Sans difficulté 2 Avec difficulté 3 Par substitution 4 Non réalisé 5 s.o. 6 Sans aide 7 Avec aide technique 8 Avec aide humaine 9 Avec aménagement

	Réalisation				Type d'aide				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.1.17 Pratiquer des activités de groupe à l'intérieur	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1.1.18 Pratiquer des activités individuelles à l'intérieur	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1.1.19 Pratiquer des activités individuelles à l'extérieur	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1.1.20 Pratiquer des activités de groupe à l'extérieur	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1.1.21 Utiliser le matériel relié aux sports et aux jeux	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Commentaires :

1.2 Les besoins physiques

1.2.1 Préparer ses choses pour manger (les déballer, les placer, les organiser)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1.2.2 Utiliser un verre ou une tasse	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1.2.3 Manger à l'aide d'ustensiles ou avec les mains	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1.2.4 Se laver et s'essuyer les mains	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1.2.5 Habiller le haut du corps	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1.2.6 Déshabiller le haut du corps	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1.2.7 Habiller le bas du corps	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1.2.8 Déshabiller le bas du corps	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1.2.9 Mettre les chaussures	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1.2.10 Enlever les chaussures	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1.2.11 Prendre les vêtements dans le casier	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1.2.12 Utiliser la toilette	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1.2.13 Avertir si ses vêtements sont mouillés ou salis	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1.2.14 Suivre l'ensemble des activités d'une journée	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1.2.15 Respecter les mesures de sécurité	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Commentaires :

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

COMPÉTENCE 2 – *Affirmer sa personnalité*

	Réalisation Type d'aide								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2.1 Exprimer ses besoins	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.2 Prendre soin de ses effets personnels (matériel, sac d'école)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.3 Faire des demandes à la bonne personne	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.4 Prendre sa place parmi les élèves	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.5 Choisir ses activités de jeux et de sports (incluant les activités de garderie)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Commentaires :

COMPÉTENCE 3 – *Interagir de façon harmonieuse avec les autres*

3.1 Accepter l'aide des autres élèves	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.2 Apporter son aide à un autre élève	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.3 Exécuter adéquatement les consignes reçues	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.4 Participer à des activités organisées par l'école (parascolaire, journées spéciales)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.5 Travailler en petit groupe pendant au moins 20 minutes	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.6 Avoir des liens avec le personnel de l'école (professeur, directeur, secrétaire, concierge, conducteur…)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.7 Avoir des liens sociaux et amicaux avec ses camarades de classe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.8 Effectuer les tâches demandées par le personnel de l'école (autres que dans la classe)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.9 Respecter l'horaire de l'école	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Commentaires :

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

COMPÉTENCE 4 – *Communiquer en utilisant les ressources de la langue*

1 Sans difficulté 2 Avec difficulté 3 Par substitution 4 Non réalisé 5 s.o. 6 Sans aide 7 Avec aide technique 8 Avec aide humaine 9 Avec aménagement

	Réalisation Type d'aide								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4.1 Participer à une conversation avec une autre personne	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.2 Participer à une conversation en groupe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.3 Écrire	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.4 Imiter le lecteur	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Commentaires :

COMPÉTENCE 5 – *Construire sa compréhension du monde*

5.1 Prendre des initiatives (dans différentes situations)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5.2 Utiliser un ordinateur	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Commentaires :

COMPÉTENCE 6 – *Mener à terme une activité ou un projet*

6.1 Travailler seul pendant 20 minutes	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.2 Poursuivre sa tâche en classe même avec des distractions autour de lui	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Commentaires :

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Plan de transition

Nom :

Compétence	*Besoins*	*Échéancier*	*Responsable*

Date :

Responsable :

Signature des parents :

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

CHAPITRE 9

Projet d'inclusion dans un centre de la petite enfance en utilisant une approche psychomotrice

Stéphanie Fortier
Université du Québec à Trois-Rivières
stéphanie.fortier1@uqtr.ca

Claude Dugas
Université du Québec à Trois-Rivières
claude.dugas@uqtr.ca

Carmen Dionne
Université du Québec à Trois-Rivières
carmen.dionne@uqtr.ca

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

RÉSUMÉ

L'inclusion des enfants ayant des incapacités est de plus en plus présente dans notre société. Plus l'inclusion se fait en bas âge, meilleures seront les chances de réussite. Idéalement, l'enfant devrait faire partie d'un groupe d'enfants du même âge avant son entrée scolaire. Les centres de la petite enfance (CPE) sont des milieux de choix pour réaliser l'inclusion d'enfants ayant des incapacités dans un cadre ordinaire.

L'inclusion de ces enfants demande des adaptations faisant appel aux stratégies d'interventions des éducateurs. L'approche choisie doit tenir compte de la spécificité de la situation. Un programme de stimulation psychomotrice axé sur le jeu et le plaisir facilite le rapprochement entre les enfants. Il favorise la tolérance à l'égard des limites des autres et permet aussi d'apprécier les possibilités de chacun. La diversité des activités motrices place l'enfant dans des situations qui simulent les exigences de la vie de tous les jours.

L'inclusion dans les CPE est bénéfique pour toutes les personnes engagées. Elle permet à l'enfant ayant des incapacités de prendre sa place au sein d'un groupe et de s'affirmer comme individu. Elle ouvre des horizons, sensibilise les enfants aux différences et minimise les préjugés. L'inclusion permet également aux éducatrices de remettre en question leur mode d'intervention et leur approche dans des situations qui sortent de la normalité. Au bout du compte, tout le monde en ressort gagnant.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

En 1999, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) adopte un projet de politique sur l'adaptation scolaire ; un milieu de vie scolaire adapté aux besoins de tous les élèves est au cœur de ses préoccupations. Ce projet vise à aider l'élève handicapé, ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification (MEQ, 1999).

Cette politique s'applique à l'ensemble du système scolaire québécois et doit s'amorcer dès la maternelle. Le programme d'éducation préscolaire (MEQ, 1997) favorise l'application d'un des principes émergeant de nombreuses études réalisées dans la dernière décennie (notamment Guralnick, Connor, Hammond, Gottman et Kinnish, 1996 ; Guralnick et Groom, 1987), à savoir que plus la situation d'intégration est créée en bas âge, meilleure en sera la qualité. Le milieu préscolaire ordinaire est donc à privilégier et correspond tout à fait à l'objectif global du programme d'éducation préscolaire qui se définit comme suit : « Permettre à l'enfant d'âge préscolaire d'apprendre à se connaître et à s'estimer, à vivre en relation avec les autres et à interagir avec son environnement » (MEQ, 1997).

Le ministère de la Famille et de l'Enfance du Québec stipule les conditions gagnantes pour optimiser l'inclusion des enfants ayant des incapacités en CPE. Cependant, il n'existe pour l'instant au Québec aucun programme particulier pouvant favoriser, dès l'entrée au préscolaire, l'intégration d'enfants ayant des incapacités. L'objectif principal de notre recherche est de mesurer l'impact d'un programme de stimulation psychomotrice, présenté sous forme de jeu, sur l'inclusion des enfants ayant des incapacités dans un contexte social particulier : un CPE.

Dans ce chapitre, nous présenterons d'abord plusieurs facteurs à considérer dans l'élaboration et l'application d'un programme de stimulation psychomotrice pour favoriser l'inclusion. Ensuite, nous traiterons de la méthodologie de la recherche, des résultats et nous terminerons par une brève conclusion.

Il est important de préciser que, dans l'introduction, nous utilisons la terminologie du MEQ. Dans la rédaction du présent chapitre, nous utiliserons plutôt le terme « enfant ayant des incapacités », qui désigne tout enfant présentant soit un handicap physique ou intellectuel.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

1. INCLUSION AU PRÉSCOLAIRE ET DÉVELOPPEMENT DES HABILETÉS SOCIALES

Dans le cadre de notre étude, nous utiliserons le concept d'inclusion de Rousseau et Bélanger (2004) suivant lequel il y a inclusion lorsque tous les enfants d'une même localité, sans discrimination sur leur condition, fréquentent l'école de quartier et sont intégrés à des classes ordinaires.

Pour que l'inclusion soit efficace, tous les enfants y participant doivent développer des compétences sociales qui leur permettront d'interagir harmonieusement avec les autres. L'American Association on Mental Retardation (2003) définit la compétence sociale comme étant une conformité respectée par une personne qui adapte ses réponses ou son comportement à la demande et aux exigences de la société dans laquelle elle évolue. À court terme, si un enfant ne développe pas convenablement ses compétences sociales, il risque de vivre le rejet et il aura une faible estime de lui-même (Van Hasselt, Strain et Hersen, 1988).

L'inclusion joue donc un rôle très important dans le processus de socialisation des enfants en bas âge (Guralnick, 1978 ; Guralnick, Connor, Hammond, Gottman et Kinnish, 1996 ; Guralnick et Groom, 1987 ; Odom et Karnes, 1988 ; Wolfberg, Zercher, Lieber, Capell, Matias, Hanson et Odom, 1999). Cette dynamique de l'inclusion engendre des situations qui permettent de développer les compétences interpersonnelles et sociales nécessaires à l'évolution de relations d'amitié avec ses pairs. Aux enfants ayant une incapacité, l'inclusion fournit des occasions d'interagir positivement avec d'autres enfants sans incapacités, ce qui favorise le développement des compétences cognitives, affectives, motrices et de la communication (Guralnick, 1997).

Les études de Guralnick et Groom (1988) et de Guralnik, Connor, Hammond, Gottman et Kinnish (1996) démontrent que la combinaison optimale de pairage d'enfants est celle qui implique le jumelage d'enfants sans incapacités et d'enfants avec incapacités ayant le même âge chronologique. Dans cette situation, l'intérêt pour l'interaction augmente progressivement, alors que dans les autres groupes il y a une diminution marquée. De plus, comparativement aux autres groupes, les enfants sans incapacités de même âge chronologique prennent beaucoup plus d'initiatives, ils agissent en tant que leader, ce qui augmente leur capacité organisationnelle dans les jeux (Guralnick et Groom, 1987). Globalement, dans ce contexte, les enfants ayant des incapacités sont toujours plus engagés dans les jeux. Le jeu de rôles prend une place beaucoup plus importante que le jeu parallèle ou le jeu solitaire, qui est très important dans les autres groupes. Une

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

diminution importante des comportements socialement inacceptables est aussi observée (Guralnick, 1978). De plus, la recension des écrits effectuée par Odom et Karnes (1988) laisse voir des effets positifs de l'inclusion pour l'ensemble des enfants. Pour toutes les composantes du développement de l'enfant, cognitive, sociale, affective, psychologique et motrice, les gains sont plus élevés en situation d'inclusion.

1.1. La psychomotricité pour faciliter l'inclusion en milieu préscolaire

Il ne suffit pas de jumeler des enfants pour que l'inclusion soit un succès, il faut aussi leur proposer un contexte favorable. La psychomotricité étant un moyen d'expression accessible à tous en est un. La psychomotricité se définit comme étant l'interaction entre le corps, ses mouvements et les fonctions cognitive ainsi qu'affective de l'enfant (Durivage, 1987 ; Lauzon, 1990). Le corps et le mouvement sont des moyens accessibles, très utiles pour entrer en relation avec les autres (Sherrill, 1998 ; Steadward, Wheeler et Watkinson, 2003). Les terrains de jeux et les gymnases sont des endroits propices à l'apprentissage des attitudes socialement acceptables. Dans ces lieux où des activités psychomotrices sont pratiquées, les situations de coopération, de partage et de confrontation sont présentes en permanence. Ces situations permettent à l'enfant de s'intégrer à un groupe, d'accepter les idées des autres, de développer ses traits de caractère et d'adopter des valeurs morales.

L'inclusion de l'enfant ayant des incapacités dans un groupe participant à des activités de psychomotricité lui permet de se retrouver dans un environnement présentant des défis et des situations adaptées. En observant les réactions sociales et physiques des autres enfants devant une situation donnée, l'enfant ayant des incapacités comprend comment il doit agir pour être accepté et apprécié des autres. Ensuite, il tentera de reproduire les comportements qui ont été socialement profitables afin d'être un participant actif dans le groupe (Gallahue et Donnelly, 2003). En plus des bienfaits sur les compétences sociales, la psychomotricité permet à l'enfant de développer ses habiletés motrices, c'est-à-dire la coordination d'un ensemble de mouvements en fonction d'un but ou d'un résultat (Lauzon, 1990), et d'améliorer sa condition physique (Garcia, Garcia, Floyd et Lawson, 2002).

Les enfants ayant des incapacités ont besoin de plus de temps de pratique et d'efforts pour le développement de la motricité. Des études de Schleien, Heyne et Berken (1988) et de Zittel et McCubbin (1996) mettent en relief la difficulté de constater une amélioration significative des habiletés motrices lorsque les interventions s'étendent sur une durée de huit

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

à neuf semaines. Toutefois, le niveau d'amélioration lors du pré- et du post-test, effectué avec un outil de mesure standardisé ne représente pas le degré de participation et d'engagement dans les activités psychomotrices. Même si les habiletés des enfants ayant des incapacités restent stables, leur investissement dans les activités est soutenu. Dans les groupes d'inclusion, les enfants ayant des incapacités sont plus autonomes dans l'accomplissement des tâches. En regardant leurs pairs, ils comprennent plus rapidement et ils ont besoin de moins d'assistance pour être fonctionnels dans l'activité.

Les études de Karper et Martinek (1985), de Schleien, Heyne et Berken (1988), de Vogler, Koranda et Romance (2000) et de Zittel et McCubbin (1996) montrent toutes les effets positifs d'une intervention par l'activité physique sur les compétences sociales des enfants. Les résultats témoignent d'une diminution des attitudes socialement moins acceptables et d'un délaissement du jeu parallèle au profit du jeu coopératif. De plus, Schleien, Heyne et Berken (1988) constatent que l'impact sur le plan social est beaucoup plus important chez les jeunes enfants. Ils expliquent cette constatation par le fait que la société influence les enfants qui, en vieillissant, développent souvent des préjugés négatifs à l'égard des gens qui sont différents d'eux.

L'impact positif est également ressenti chez les enfants sans incapacités du groupe d'inclusion. Les résultats leur permettent de voir que l'enfant ayant des incapacités peut prendre part, lui aussi, aux activités ; ils comprennent qu'ils peuvent avoir du plaisir avec cet enfant même s'il est différent. Les barrières sociales tombent et l'environnement social s'améliore. L'enfant sans incapacités comprend rapidement qu'il peut jouer un rôle de leader et proposer des activités et des changements qui permettront à tous de participer (Karper et Martinek 1985). Tous les enfants sortent de cette expérience avec une meilleure estime d'eux-mêmes (Pless, Carlsson, Sundelin et Persson, 2001).

1.2. La psychomotricité et l'enfant ayant un handicap

Au préscolaire, l'enfant développe des habiletés motrices fondamentales (courir, lancer) ainsi que la perception et la connaissance du corps propre (Bolduc, 1997 ; Rigal, 2003). Cette connaissance de l'espace, du temps et du corps propre sont des notions fondamentales pour les apprentissages scolaires (De Lièvre et Staes, 2000 ; Bolduc, 1997 ; Rigal, 1996). Lorsque l'enfant présente des lacunes motrices, il est susceptible d'éprouver des difficultés scolaires minimes ou, au contraire, très importantes. La période

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

la plus déterminante dans le développement des habiletés motrices fondamentales se situe entre deux et sept ans. Durant cette période, les comportements moteurs rudimentaires du stade postnatal (ramper, agripper un jouet) vont conduire l'enfant vers un niveau d'autonomie motrice qui lui permettra l'apprentissage d'actions plus complexes (Paoletti, 1999). Les comportements moteurs fondamentaux, habituellement regroupés sous deux formes – la locomotion (marche, course, sauts, déplacements combinés et le contrôle d'objets (lancer, frapper, attraper, coup de pied –, progresseront selon une séquence évolutive caractéristique pour l'ensemble des actions. Le stade initial correspond aux premières tentatives et à un mouvement approximatif et incomplet. Le stade intermédiaire survient lorsque la coordination s'améliore, mais que le mouvement manque toujours de fluidité. Enfin, le stade final (mature) se présente lorsque la succession des mouvements nécessaires à une action est bien établie, donc coordonnée et fluide (Rigal, 2003). L'intervention psychomotrice favorise une progression harmonieuse tout en respectant les stades de développement de l'enfant.

Les enfants ayant une incapacité présentent souvent une séquence de développement qui évolue plus lentement que les enfants sans incapacités (Gallahue et Donnelly, 2003). Le manque de contrôle des mouvements rend les tâches de locomotion et de manipulation plus ardues à réaliser. Un retard ou un déficit moteur peut perturber l'accomplissement de tâches quotidiennes, comme monter un escalier, se déplacer, se laver ou boutonner une chemise, qui permet de s'impliquer et de vivre activement dans la société (Kottorp, Bernspang et Fisher, 2003).

Avant cinq ans, l'enfant ne se considère pas nécessairement moins habile que les autres du point de vue moteur (Goodway et Rudisill, 1997 ; Pless, Carlsson, Sundelin et Persson, 2001). Ce moment se révèle donc opportun pour lui faire vivre des expériences motrices positives en compagnie d'enfants sans incapacités. À partir de cinq ans, l'enfant commence à percevoir son retard. Son estime et sa motivation en sont souvent affectées (Goodway et Rudisill, 1997). S'il n'a pas vécu d'expériences motrices positives avant cet âge, il sera plus difficile de le convaincre d'y participer. L'intervention en bas âge devient donc une voie privilégiée pour éviter cette démotivation et pour aider l'enfant à développer les compétences motrices qu'il utilisera quotidiennement (Valentini et Rudisill, 2004).

Les études qui évaluent l'impact des programmes de stimulation motrice précoce chez les enfants ayant des incapacités laissent voir des gains importants pour les composantes de la motricité globale (Goodway et Branta, 2003 ; Hamilton, Goodway et Haubenstricker, 1999 ; Kottorp, Bernspang et Fisher, 2003 ; Valentini et Rudisill, 2004). Par contre, le

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

programme de stimulation motrice n'est pas le seul agent qui influence l'amélioration des habiletés motrices des enfants. La plupart des auteurs attribuent un rôle prépondérant à l'environnement éducatif et au maître de séance. Pour que l'inclusion soit une réussite, le maître de séance doit créer un environnement d'apprentissage qui permet à tous de participer activement au cours. Pour ce faire, il doit proposer des adaptations ou des variantes afin d'exploiter les capacités de chacun. En outre, ses attentes et ses rétroactions auront un impact sur l'intensité de l'investissement de l'enfant dans l'apprentissage proposé (Steadward, Wheeler et Watkinson, 2003 ; Valentini et Rudisill, 2004).

Dans les études recensées, tous les programmes d'intervention étaient mis en œuvre par des maîtres de séance qui avaient préalablement assisté à des formations sur l'animation d'une séance de psychomotricité avec des enfants ayant des incapacités. Ces formations permettent d'expliquer l'approche à préconiser dans la présentation des activités ainsi que l'attitude à adopter durant celles-ci. Toutefois, peu importe qui est en cause, éducateurs physiques de formation (Schleien, Heyne et Berken, 1988 ; Zittel et McCubbin, 1996), éducateurs (Goodway et Branta, 2003) ou parents (Hamilton, Goodway et Haubenstricker, 1999 ; Mahoney, Robinson et Perales, 2004), les résultats concordent avec des améliorations dans toutes les composantes de la motricité globale. Il faut donc comprendre que l'enfant n'a pas besoin qu'on lui enseigne la technique parfaite, mais qu'on lui suggère plutôt des activités adaptées à son potentiel afin qu'il éprouve le plaisir lié à la réussite.

1.3. L'importance du jeu dans le développement de l'enfant

Le programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001) fait une place importante au jeu à la maternelle. Il présente le jeu comme une activité spontanée qui permet à l'enfant de s'exprimer, d'expérimenter, d'enrichir ses connaissances, de construire sa pensée et d'élaborer sa vision du monde. Il considère que le jeu aide l'enfant à développer une multitude d'aptitudes et d'attitudes qui lui permettent de s'approprier la réalité du monde dans lequel il vit.

Le jeu s'inscrit dans plusieurs contextes variés et désigne de nombreux types d'activités. La plupart des auteurs (Gutton, 1988 ; Ferland, 1998, 2002 ; Mansour, 1994) n'élaborent pas une définition théorique du concept. Toutefois, ils s'entendent tous sur la notion de plaisir. Le jeu est une activité relative à chacun. Quand, par exemple, deux enfants jouent à faire des constructions de tours avec des blocs, ils se prêtent librement à l'activité,

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

sans but imposé. Malgré les apparences, il est possible que l'un d'eux ne joue pas, car il n'éprouve pas de plaisir. Ferland (1998) qualifie le jeu, avant tout, « d'attitude subjective où plaisir, curiosité, sens de l'humour et spontanéité se côtoient, et qui se traduit par une conduite libre et pour laquelle aucun rendement spécifique n'est attendu ».

Le jeu occupe plusieurs fonctions de stimulation chez l'enfant. L'environnement et le matériel apportent une stimulation sensorielle en proposant à l'enfant des formes, des couleurs, des grosseurs, des textures, des odeurs et des bruits différents. Le jeu stimule aussi le développement moteur par la manipulation, les déplacements, le maintien des postures et l'effort physique. Les habiletés cognitives sont stimulées par la compréhension et la mémoire nécessaire au fonctionnement des objets, ainsi que par les jeux de rôles, qui exigent que l'enfant établisse des liens entre les personnages impliqués. Dans le jeu, l'enfant est le maître du déroulement. Il donne vie à ses personnages et leur prête des émotions. La dimension affective se reflète dans le jeu par la spontanéité, l'initiative et l'expression des émotions. Enfin, le jeu comporte une dimension sociale. L'enfant peut jouer seul ou avec des partenaires, ce qui lui donne l'occasion d'expérimenter divers comportements sociaux.

Jouer ne veut pas nécessairement dire avoir des partenaires de jeu. Il existe plusieurs niveaux de jeu qui peuvent être associés aux divers stades de développement de l'enfant. Ferland (2002) relève quatre niveaux : premièrement, le jeu solitaire, dans les premières années de la vie, lorsque l'enfant ne démontre pas d'intérêt particulier pour les autres. C'est le moment où l'enfant se concentre sur la découverte de son corps et des objets qui l'entourent. Deuxièmement, le jeu parallèle, vers 18 mois, l'enfant regarde les autres jouer, ils jouent côte à côte, sans pour autant partager leur jeu. C'est à ce stade que l'enfant découvre la notion de propriété et il n'est pas très enclin à partager ce qui lui appartient avec d'autres. Un peu plus tard, il comprendra qu'il peut prêter ses jouets et les récupérer par la suite. Troisièmement, l'enfant passe au niveau du jeu associatif vers l'âge de 3 ans et c'est à ce moment qu'il joue avec les autres. Durant ce stade de développement, l'égocentrisme de l'enfant diminue progressivement, ce qui lui permet de jouer avec un plus grand nombre d'amis, et ce, plus longtemps, sans qu'il y ait de conflits majeurs. Quatrièmement, les jeux coopératifs et compétitifs prennent place vers l'âge de 6 ans. À ce stade, les enfants fixent des règles de jeu et des objectifs. L'enfant devra apprendre à respecter les règles. Les niveaux de jeu ne sont pas des étapes que l'enfant franchit à sens unique. Selon ses états d'âme, peu importe son âge, il peut, par exemple, ressentir le besoin de jouer seul (Ferland, 2002 ; Mansour, 1994).

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Les programmes de stimulation motrice peuvent être très profitables s'ils sont présentés sous une forme ludique. Une étude qualitative de Garcia, Garcia, Floyd et Lawson (2002) montre que les enfants ont besoin d'un environnement stimulant pour améliorer leurs habiletés motrices qui ne se développent pas nécessairement de la même façon ni au même rythme chez tous les enfants. Pour qu'un programme de stimulation psychomotrice permette d'intégrer des habiletés cognitives, affectives, sociales et motrices, l'enfant doit avoir l'impression de participer à un jeu.

L'enfant ayant une incapacité peut aussi vivre des expériences agréables où le plaisir, la découverte, la maîtrise et l'expression se marient harmonieusement. Des études de Vedeler (1986) et de Simard, Ferland et O'Neill Gilbert (1994) révèlent que la séquence de développement du jeu des enfants ayant des incapacités est comparable à celle des enfants sans incapacités, à quelques apparitions tardives près. Les contraintes physiques, environnementales, parentales et sociales sont en grande partie responsables de la diminution des occasions de jeu pour ces enfants (Ferland, 1998).

À notre connaissance, il n'existe aucune étude qui vérifie l'impact de programmes de stimulation psychomotrice par le jeu sur les aptitudes sociales des enfants en situation d'inclusion. Actuellement, les études mesurent l'effet de programmes favorisant le développement global des enfants sur leurs aptitudes motrices, en situation d'inclusion ou non. Les programmes *Jouer, c'est magique* (Ministère de la Famille et de l'Enfance, 1998), Smart Start (Wessel et Zittel, 1995), *I can, primary skills* (Wessel et Zittel, 1998) et *Éduquer par le mouvement* (Francotte, 1999) ainsi que des programmes d'intervention individualisés en sont des exemples. Chaque enfant possède des aptitudes et des limites qui lui sont propres. Il est donc difficile d'appliquer un programme standard à des groupes aussi différents (Murata et Maeda, 2002). Des modifications adaptées à chaque groupe s'imposent pour avoir du succès avec la programmation. Murata et Maeda (2002) proposent certains principes à respecter dans la mise en place de l'intervention. D'abord, l'environnement doit être propice et non contraignant pour l'enfant ayant une incapacité et il faut lui donner la possibilité de l'explorer et de le découvrir. En outre, on doit encourager les interactions entre les enfants sans incapacités et ceux ayant des incapacités et se rappeler que les indices visuels et sonores sont très attrayants pour les jeunes enfants. Il importe de savoir observer sans toujours intervenir et encourager plutôt que de donner les solutions. Il faut aussi miser sur la collaboration avec les autres spécialistes ainsi que sur l'engagement des parents afin de mieux cibler l'intervention (Valentini et Rudisill, 2004). Enfin, les activités ne doivent pas être considérées comme des exercices, mais bien comme des jeux où l'ingrédient principal est le plaisir.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

2. MÉTHODOLOGIE

La section suivante fait état des détails relatifs à l'application du programme de psychomotricité pour favoriser l'inclusion d'enfants ayants des incapacités dans les CPE. Des informations sur la sélection des sujets, sur le programme de psychomotricité ainsi que sur les outils de collecte de données s'y trouvent.

2.1. SÉLECTION DES SUJETS

L'échantillon de sujets se compose de six enfants âgés entre 3 ans et 5 mois ainsi que 5 ans et 1 mois. Ces enfants ont été recrutés par l'entremise du regroupement des CPE de la Mauricie et du Centre-du-Québec. Ils proviennent de quatre CPE de la grande région de Trois-Rivières. Les sujets présentent les caractéristiques suivantes : un enfant sourd et muet ; un enfant sourd seulement ; un enfant polyhandicapé ayant, entre autres, des troubles de croissance en plus d'être sourd et muet ; deux enfants trisomiques et un enfant ayant un retard de développement généralisé. Les sujets sont inclus dans quatre groupes comptant de 4 à 12 enfants. Il n'y a qu'un groupe dans lequel sont inclus deux enfants ayant des incapacités, les trois autres accueillent seulement un enfant ayant des incapacités. Tous les enfants sélectionnés fréquentent le CPE au moins trois jours par semaine.

2.2. PROGRAMME DE STIMULATION PSYCHOMOTRICE

Le programme de stimulation psychomotrice conçu pour cette recherche tient compte des recommandations de Murata et Maeda (2002). Il propose un répertoire de 25 activités favorisant le développement du schéma corporel, de la latéralité, de la structuration spatiale et de la structuration temporelle (De Lièvre et Staes, 2000). Les mêmes jeux sont proposés à tous les groupes, sans égard pour les caractéristiques de ceux-ci. Toutefois, d'un groupe à l'autre, de légères adaptations sont apportées afin de tenir compte des particularités des individus qui les composent. Le programme a été élaboré en respectant les réalités de l'environnement physique et matériel des CPE. La plupart des jeux peuvent être pratiqués dans une salle relativement petite (six mètres sur sept mètres), avec peu de matériel. Toutes les activités du programme sont présentées sous forme de jeux et proposent à l'enfant un monde imaginaire où il pourra s'amuser. Les activités offertes permettent à l'enfant de jouer seul, avec un ami, en équipe ou en groupe. Cette diversité de situations ramène l'enfant aux différents stades de jeux proposés par Ferland (2002) : solitaire, parallèle, associatif, coopératif et compétitif. Ceux-ci permettent à tous les enfants d'expérimenter les

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

possibilités qui s'offrent à eux dans le respect de leurs capacités et de leurs limites. Ils doivent trouver des moyens pour réussir l'activité, peu importe avec qui ils doivent accomplir la tâche.

Le programme s'est déroulé sur une durée de douze semaines, à raison de trois séances de quarante-cinq minutes par semaine. Toutes les séances étaient animées par une spécialiste qui connaissait la structure et les objectifs du programme. Chaque séance respecte le même cadre constitué du jeu d'accueil, du corps de la séance et d'un jeu de relaxation ou d'une période de retour au calme. Le jeu d'accueil, qui consiste en une simple entrée en action, demeure le même pour les 36 séances. Il se décrit comme suit : en entrant dans la salle, l'éducateur doit nommer une couleur. Chaque couleur représente un mode de locomotion. Une affiche permet à l'enfant de faire le lien entre l'action et la couleur. Les enfants doivent se déplacer en respectant le mode de locomotion que représente la couleur. L'animateur change régulièrement de couleurs (entre quinze à trente secondes entre chaque changement). Une couleur peut revenir plusieurs fois. Lors de la répétition des couleurs, on peut demander aux enfants de se déplacer vers l'arrière pour certains modes de locomotion. Par exemple, lorsque l'éducateur dit « gris à reculons », les enfants doivent se déplacer en marche quadrupède, comme un éléphant qui marche par en arrière (figure 1).

FIGURE 1
Jeu d'accueil

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Durant le corps de la séance, 18 jeux sont proposés et répétés à six reprises. Les jeux ne sont pas reproduits intégralement puisqu'une série de variantes est offerte afin de permettre à l'enfant d'approfondir les concepts d'une séance à l'autre. De plus, la répétition permet à l'enfant craintif ou à celui éprouvant quelques difficultés d'apprivoiser lentement la tâche pour réussir progressivement à l'accomplir avec ou sans l'aide de ses pairs (Ferland, 1998). Le jeu de l'ours et du miel en est un exemple : il faut d'abord monter un circuit fermé, constitué d'obstacles (modules matelassés, chaise, banc, plots, cônes, bâtons, cylindre). Ensuite, il faut créer une mise en situation dans laquelle les enfants sont des ours qui préparent des provisions pour l'hiver. À quatre pattes, ils doivent traverser les obstacles de la forêt pour se rendre aux pots de miel (petits objets) qui se situent au milieu du circuit, prendre un petit objet et le rapporter dans leur cachette (un bol) qui se situe au début du circuit (figure 2).

FIGURE 2
Jeu faisant partie du corps de la leçon

Pour terminer chaque séance, une activité de relaxation parmi les six proposées est retenue. Chaque activité de relaxation est également répétée six fois. Le massage avec balle en est un exemple : les enfants sont placés deux par deux et chaque paire dispose d'une balle. Un des partenaires se couche sur le dos, l'autre utilise la balle pour le masser en faisant rouler la balle sur son corps. Il faut préciser de faire rouler la balle sur le dos, en prenant soin de ne pas appuyer sur la colonne vertébrale ; ainsi de suite, il faut nommer les parties du corps à masser. Il est bien important de ne pas oublier de changer les rôles (figure 3).

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

FIGURE 3
Jeu de relaxation

Les quarante-cinq minutes de chaque séance sont réparties de la manière suivante : cinq minutes pour le jeu d'accueil, trente-cinq minutes pour les trois jeux du corps de la séance et cinq minutes pour le jeu de retour au calme.

2.3. COLLECTE ET ANALYSE DES DONNÉES

L'évaluation de l'impact du programme de stimulation psychomotrice se fait à partir de quatre outils. Premièrement, la traduction en français du *Assessment, Evaluation, and Programming System for Infants and Children,* AEPS (Bricker, 2002) permet de mesurer la performance initiale des enfants, avant qu'ils ne commencent le programme (prétest) et leur performance en fin de programme (post-test). Cet outil de mesure standardisé évalue les habiletés fonctionnelles de l'enfant dans six sphères de son développement : la motricité fine, la motricité globale, le domaine cognitif, le domaine adaptatif, la communication et le domaine social. Deuxièmement, un suivi quotidien du déroulement des séances permet de noter par écrit les faits marquants autant sur les habiletés motrices que sur les compétences sociales. Ces observations aident à apprécier les réactions propres à chaque enfant. Troisièmement, lors de la quatrième et de la huitième semaine, un questionnaire est rempli par les éducatrices afin de connaître leur perception sur le déroulement des séances et sur l'investissement des enfants. Il est constitué de cinq questions portant sur la participation et le comportement des sujets cibles ainsi que ceux des autres enfants sans incapacités, durant les séances de psychomotricité ainsi que durant les activités quotidiennes. À la fin du projet, les cinq éducatrices ont participé à

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

une entrevue semi-dirigée portant sur trois dimensions : le programme de stimulation, les séances de psychomotricité et les activités quotidiennes des enfants. La dimension traitant du programme de stimulation vise à vérifier si, à la fin de l'intervention, les éducatrices peuvent poursuivre les séances tout en respectant l'approche d'intervention préconisée. La dimension sur les séances de psychomotricité traite principalement de la structure et du déroulement des séances et de la participation de chacun dans celles-ci. En dernier lieu, la dimension sur les activités quotidiennes des enfants permet de vérifier la présence de transferts entre les comportements et attitudes développés et démontrés durant les séances de motricité et les activités quotidiennes de l'enfant au CPE. Toutes les entrevues étaient enregistrées sur support auditif. Pour rapporter les résultats, dans un tableau, nous avons retranscrit toutes les réponses pour chacune des questions. Par la suite, dans l'analyse, nous avons résumé l'ensemble des réponses pour une même question. De plus, nous avons précisé les données à l'aide de citation intégrale des entrevues.

3. RÉSULTATS ET DISCUSSION

Dans cette partie, nous traiterons des résultats à l'AEPS (*Evaluation, and Programming System for Infants and Children*) de Bricker (2002) du suivi quotidien des observations les plus marquantes des habiletés motrices et des comportements sociaux des enfants et de l'entrevue semi-dirigée avec les enseignants. Il sera ensuite question de l'analyse du programme, de la participation lors des séances de stimulation psychomotrice et de l'attitude et comportement dans les activités quotidiennes.

3.1. L'AEPS

Les résultats de l'AEPS permettent l'évaluation des six sphères de développement des enfants ciblés par l'intervention. Les données, pour les six composantes, sont analysées séparément au moyen d'un test *t* de *student*. Comme on pouvait s'y attendre, la comparaison des résultats pré- et post-test pour le domaine de la motricité globale révèle une différence significative ($t = 2{,}73$; $p < 0{,}05$) avant et après l'intervention (figure 4A). Cette amélioration s'explique par des gains de 14 % à 36 % entre le prétest et le post-test, pour trois des cinq enfants. Les deux autres enfants ont légèrement amélioré leurs résultats (3 % et 8 %) lors du post-test.

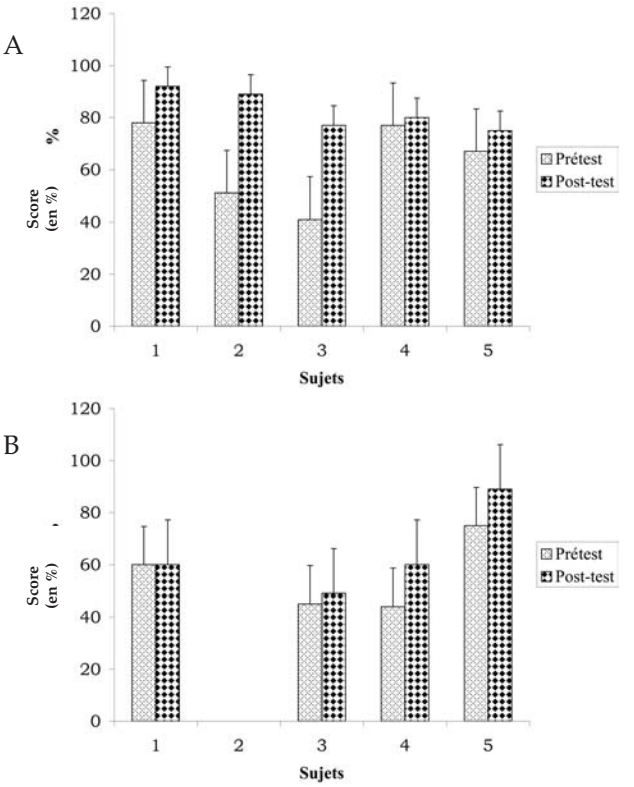
La comparaison des résultats pour le domaine de la communication révèle des améliorations intéressantes, mais qui n'atteignent pas le seuil de signification statistique ($t = 1{,}97$; $p < 0{,}11$). L'histogramme de la figure 4B ne

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

présente que les résultats pour quatre enfants. Comme le sujet deux est un enfant sourd et muet et qu'il utilisait le langage des signes pour communiquer, nous avons décidé de ne pas l'inclure dans les résultats quantitatifs.

Pour les domaines cognitif, social et de la motricité fine, les résultats sont stables ou montrent une légère amélioration entre le prétest et le post-test, sans toutefois atteindre le seuil de signification statistique. Il est important de noter que le domaine adaptatif n'est pas considéré dans les résultats. Lors du codage, nous avons constaté que les sujets ne disposaient pas de suffisamment d'occasions pour démontrer les habiletés fonctionnelles évaluées dans ce domaine.

FIGURE 4
Moyennes des pourcentages au prétest et au post-test ; A : domaine de la motricité globale B : domaine de la communication



© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

3.2. Le suivi quotidien

Après chacune des séances, l'intervenant notait les observations marquantes du déroulement de la séance. Des commentaires portant sur les habiletés motrices et sur les comportements sociaux étaient rédigés. La compilation de ces observations révèle une progression des enfants dans les deux domaines qui nous intéressent particulièrement. Le tableau 1 présente le pourcentage accordé à chaque niveau de différenciation (1 : jamais ; 2 : rarement ; 3 : occasionnellement ; 4 : souvent ; 5 : toujours) pour tous les comportements chez les sujets cibles et chez les autres enfants au début et à la fin de l'intervention. Les pourcentages correspondent au nombre d'enfants qui manifestent le niveau de différenciation en fonction du nombre d'enfants (deux enfants qui ne présentent jamais le comportement sur un total de six donne un pourcentage égal à 33 %). Les trois premières rubriques visent les habiletés motrices et les cinq dernières, les comportements sociaux.

Les réponses du questionnaire complété par les éducatrices à la quatrième et à la huitième semaine permettent de connaître leur perception sur le déroulement des séances et sur l'engagement des enfants. Les réponses obtenues corroborent très justement les résultats présentés dans le tableau 1. Un premier résultat du tableau, concernant la compréhension des consignes, permet à chacun de s'approprier une marche à suivre. Au début de l'intervention, 83 % des sujets cibles ne comprenaient jamais ou rarement les consignes. À la fin, 67 % comprenaient souvent ou toujours les indications.

Un deuxième résultat en lien avec la compréhension montre qu'au début de l'intervention 83 % des sujets cibles participaient rarement aux activités. À la fin, 83 % participaient souvent ou toujours à l'activité. Des commentaires tels que : « Elle [sujet cible] participe de plus en plus. Lorsqu'elle ne participe pas, elle observe et s'intéresse à l'activité » confirme cette augmentation importante et marquée de l'implication dans les activités.

Un troisième résultat concerne la collaboration. Au début, 67 % des sujets cibles ne collaboraient jamais avec les autres enfants. À la fin, 100 % collaboraient souvent ou toujours. Les éducatrices notent : « Elle [sujet cible] accepte beaucoup plus la présence et l'interaction avec les autres. » Ou encore : « L'ensemble du groupe est plus réceptif aux consignes et au respect d'autrui. »

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

TABLEAU 1
Compilation des perceptions de l'intervenante et des éducatrices

	Sujets cibles (6)										*Autres enfants* *1 (5) ; 2 (10) ; 3 (10) ; 4 (8) ; 5 (7)*									
	Début					*Fin*					*Début*					*Fin*				
	1	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*
Compréhension des consignes de l'activité	40	60	0	0	0	0	0	20	60	20	0	0	100	0	0	0	0	0	67	33
Réussite de l'activité	20	40	40	0	0	0	0	20	80	0	0	0	100	0	0	0	0	0	100	0
Participation à l'activité	40	60	0	0	0	0	0	20	60	20	0	0	67	33	0	0	0	0	0	100
Implication sociale dans la séance	60	40	0	0	0	0	0	0	40	60	0	0	50	50	0	0	0	0	0	100
Collaboration avec le sujet cible	s.o.					s.o.					83	17	0	0	0	0	0	0	17	83
Collaboration entre les enfants	80	0	20	0	0	0	0	0	80	20	0	0	100	0	0	0	0	0	0	100
Acceptation des limites des autres	0	0	60	40	0	0	0	0	40	60	0	67	33	0	0	0	0	0	67	33
Acceptation de ses limites	20	0	80	0	0	0	0	0	80	20	0	0	100	0	0	0	0	0	100	0

1 : Jamais ; 2 : Rarement ; 3 : Occasionnellement ; 4 : Souvent ; 5 : Toujours (s.o. : sans objet)

* Les données du tableau sont en %.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Enfin, une dernière donnée retient notre attention ; elle touche l'objectif principal de la recherche, c'est-à-dire la collaboration avec le sujet cible. L'intervenant constate qu'au début la majorité des enfants (83 %) ne collaboraient jamais avec le sujet cible et qu'à la fin presque tous les enfants (83 %) collaboraient toujours. De plus, toutes les éducatrices rapportent que « spontanément, les enfants vont beaucoup plus vers le sujet cible ». Jusqu'à maintenant, les résultats montrent que le programme de stimulation psychomotrice ainsi que la structure des séances ont eu un effet bénéfique sur l'inclusion des enfants ayant des incapacités.

3.3. L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

Une semaine après la fin de l'intervention dans les CPE, une entrevue a été réalisée avec chacune des éducatrices responsables des groupes participant au projet. Le guide d'entrevue proposait des questions ouvertes qui permettaient de recueillir des commentaires et des perceptions sur le programme de psychomotricité, sur la participation lors des séances ainsi que sur l'attitude et le comportement dans les activités quotidiennes.

3.3.1. Analyse du programme

L'analyse des commentaires concernant le programme rapporte un niveau élevé de motivation des enfants pour les activités de psychomotricité. La réaction des enfants à l'approche des séances le montrait très bien. Avant l'arrivée de l'intervenant, chaque enfant manifestait à sa façon qu'il avait hâte de commencer les activités. Certains étaient beaucoup plus disciplinés qu'à l'habitude ; ils s'assuraient que toutes leurs tâches soient complétées pour être prêts à faire les activités. D'autres, plus excités, bougeaient sans arrêt, parlaient très fort ou criaient.

Les éducatrices rapportent que, durant les séances, la diversité des activités permettait de rejoindre tous les enfants : « Certains jeux correspondaient moins à certains enfants, mais au bout de la séance, ils y trouvaient tous leur compte. La variabilité du style de jeux (jeux avec beaucoup de déplacements ou plus calmes) était adéquate. » De plus, des améliorations marquées, autant au regard des habiletés motrices que de la compréhension des concepts, sont notées par les éducatrices. Une d'entre elle rapporte qu'au départ l'enfant ciblé par l'intervention n'arrivait pas à grimper debout sur un banc et qu'il le fait maintenant sans aide. Dans un autre ordre d'idées, elle ajoute que les enfants utilisent mieux les repères temporels, tels que avant, après et en même temps.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Les éducatrices se sentent à l'aise avec le programme tel qu'il est présenté. Elles aiment les routines, trouvent que c'est sécurisant et que les enfants deviennent rapidement autonomes. Elles constatent en outre que le programme offre suffisamment de latitude pour ajouter sa touche personnelle aux activités. Toutefois, elles trouvent intéressant qu'une personne de l'extérieur anime les séances. Enfin, elles ont l'impression que cette dynamique amène une dimension sociale supplémentaire et profitable aux enfants.

3.3.2. Participation lors des séances de stimulation psychomotrice

Les résultats présentés dans la section précédente permettent d'apprécier la progression de la participation entre le début et la fin de la séance. Par ailleurs, les éducatrices ont ajouté que la répétition des activités, environ aux deux semaines, aide à augmenter la participation. Elle permet à l'enfant de profiter pleinement de l'activité. Grâce aux variantes, la motivation reste à son meilleur.

Les éducatrices ont observé que plus les séances avançaient, plus les enfants se rendaient compte des possibilités qui s'offraient à eux de jouer avec les enfants ayant des incapacités. Une éducatrice en témoigne : « Ils font maintenant tous partie du même groupe, chacun a trouvé sa place. » Elles concluent que le programme sensibilise les enfants aux besoins des autres et que les enfants sont heureux de pouvoir s'entraider ; en somme, il permet à chacun de s'amuser.

3.3.3. Attitude et comportement dans les activités quotidiennes

Les éducatrices rapportent que les activités quotidiennes ont beaucoup changé. Lors des périodes de jeux en atelier, les enfants sont généralement plus tolérants. Les sujets cibles semblent mieux s'intégrer. Ils acceptent davantage que d'autres enfants entrent dans leur univers pour partager un jeu commun.

Lors des séances de jeux libres, les enfants reprennent souvent des jeux qu'ils ont appris au cours des séances de psychomotricité. Certaines éducatrices croient que les séances ont appris aux enfants à jouer, à pratiquer une activité en respectant les règles et leurs camarades tout en s'amusant. Dans la cour extérieure, il y a beaucoup moins de discipline à faire. Les enfants ont appris à gérer leur conflit sans se bousculer ; ils ont besoin de moins d'assistance de la part des éducatrices. Par exemple, une éducatrice remarque que les enfants s'entraident en se donnant des élans sur les balançoires et qu'ils partagent le tricycle sans attendre l'intervention d'un adulte.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Les sujets cibles prennent davantage leur place ; ils vont vers les autres enfants et initient des jeux ; ils expriment leurs besoins et les autres enfants y sont très attentifs. Lors de leurs rencontres avec les éducatrices, plusieurs parents des sujets cibles ont prétendu que leur enfant manifestait souvent le désir d'aller à la garderie et de jouer avec les amis. De plus, des parents ont souligné que leur enfant était plus sensible et ouvert aux différences, par comparaison avec leurs grands frères et leurs grandes sœurs. Enfin, les éducatrices notent que l'expérience leur a beaucoup apporté, que cela les a incitées à se remettre en question et à modifier certaines de leurs interventions.

CONCLUSION

L'évaluation de l'impact de l'implantation d'un programme de stimulation psychomotrice axé sur le jeu et le plaisir a permis de mesurer l'intégration sociale d'enfants ayant des incapacités en situation d'inclusion dans les CPE. Le programme proposé a été conçu de manière à être utilisé par les éducatrices en CPE, en leur ayant au préalable fait part de la philosophie, c'est-à-dire de l'importance que les activités soient présentées sous forme de jeu en faisant appel au monde ludique.

Nous croyons que le programme est adéquat, pertinent et stimulant autant pour les enfants que pour les éducatrices. L'approche ludique a conduit les enfants dans un monde imaginaire stimulant où ils ont pu explorer et découvrir leurs possibilités. Indirectement, ils étaient guidés vers des jeux de rôles leur permettant d'interagir et d'intégrer tous les enfants dans l'activité.

À travers les actions, la psychomotricité permet à tous d'exprimer ses fonctions intellectuelles, affectives et motrices (De Lièvre et Staes, 2000). À la lumière des résultats, nous croyons que l'approche psychomotrice devrait être privilégiée pour faciliter l'intégration d'enfants ayant des incapacités dans un CPE.

Les douze semaines d'intervention ont permis d'observer un progrès indéniable. La plupart des enfants ont vu leurs comportements sociaux devenir plus appropriés et acceptables. De plus, les enfants ayant des incapacités participaient aux activités motrices avec beaucoup plus d'aisance vers la fin de l'intervention.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

BIBLIOGRAPHIE

American Association on Mental Retardation (2003). *Mental Retardation : Definition, Classification and Systems of Supports,* Québec, Édition Behavioral.

Bolduc, R. (1997). *Psychomotricité et pédagogie. Favoriser le développement de l'enfant*, Montréal, Éditions Logiques.

Bricker, D. (2002). *Assessment, Evaluation, and Programming System for Infants and Children,* 2e édition, Baltimore, MD, Paul H. Brookes.

De Lièvre, B. et L. Staes (2000). *La psychomotricité au service de l'enfant. Notions et applications pédagogiques,* 3e édition, Bruxelles, De Boeck Université et Belin.

Durivage, J. (1987). *Éducation et psychomotricité,* Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.

Ferland, F. (1998). *Le modèle ludique. Le jeu, l'enfant avec déficience physique et l'ergothérapie*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

Ferland, F. (2002). *Et si on jouait ? Le jeu chez l'enfant de la naissance à six ans*, Montréal, Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.

Francotte, M. (1999). *Éduquer par le mouvement. Pour une éducation physique de 3 à 8 ans*, Bruxelles, De Boeck Université.

Gallahue, D.L. et F.C. Donnelly (2003). *Developmental Physical Education for All Children* », Champaign, IL, Human Kinetics.

Garcia, C., L. Garcia, J. Floyd et J. Lawson (2002). « Improving public health through early childhood movement programs », *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, *73*(1), p. 27-31.

Goodway, J.D. et C.F. Branta (2003). « Influence of a motor skill intervention on fundamental motor skill development of disadvantaged preschool children », *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *74*(1), p. 36-46.

Goodway, J.D. et M.E. Rudisill (1997). « Perceived physical competence and actual motor skill competence of African American preschool children », *Adapted Physical Activity Quarterly*, *14*, p. 314-326.

Guralnick, M.J. (1978). *Early Intervention and the Integration of Handicapped and Nonhandicapped Children*, Baltimore, MD, University Park Press.

Guralnick, M.J. (1997). *The Effectiveness of Early Intervention*, Baltimore, MD, Brookess.

Guralnick, M.J. et J.M. Groom (1987). « Dyadic peer interactions of mildly delayed and non-handicapped preschool children », *American Journal of Mental Deficiency*, *92*(2), p. 178-193.

Guralnick, M.J. et J.M. Groom (1988). « Friendships of preschool children in mainstreamed playgroups », *Developmental Psychology*, *24*(4), p. 595-604.

Guralnick, M.J., R.T. Connor, M.A. Hammond, J.M. Gottman et K. Kinnish (1996). « The peer relations of preschool children with communication disorders », *Child Development*, *67*, p. 471-489.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Gutton, P. (1988). *Le jeu chez l'enfant*, Paris, GREUPP.

Hamilton, M., J. Goodway et J. Haubenstricker (1999). « Parent-assisted instruction in a motor skill program for at-risk preschool children », *Adapted Physical Activity Quarterly*, *16*, p. 415-426.

Karper, W.B. et T.J. Martinek (1985). « The integration of handicapped and nonhandicapped children in elementary physical education », *Adapted Physical Activity Quarterly*, *2*, p. 314-319.

Kottorp, A., B. Bernspang et A.G. Fisher (2003). « Activities of daily living in persons with intellectual disability : Strengths and limitations in specific motor and process skills », *Australian Occupational Therapy Journal*, *50*, p. 195-204.

Lauzon, F. (1990). *L'éducation psychomotrice*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Mahoney, G., C. Robinson et F. Perales (2004). « Early motor intervention : The need for new treatment paradigms », *Infants and Young Children*, *17*(4), p. 291-300.

Mansour, S. (1994). *L'enfant et le jeu*, Paris, Suros.

Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *Programme : Éducation préscolaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Prendre le virage du succès*, Politique de l'adaptation scolaire, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de la Famille et de l'Enfance (1998). *Jouer, c'est magique*, tome 2, Québec, Gouvernement du Québec.

Murata, N.M. et J.K. Maeda (2002). « Structured play for preschoolers with developmental delays », *Early Childhood Education Journal*, *29*(4), p. 237-240.

Odom, S. et M.B. Karnes (1988). *Early Intervention for Infants and Children with Handicaps*, Pennsylvania, PA, Brookes.

Paoletti, R. (1999). *Éducation et motricité de l'enfant de deux à huit ans*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.

Pless, M., M. Carlsson, C. Sundelin et K. Persson (2001). « Pre-school children with developmental co-ordination disorder : Self-perceived competence and group motor skill intervention », *Acta Paediatric*, *90*, p. 532-538.

Rigal, R. (1996). *Motricité humaine. Fondements et applications pédagogiques, Tome 2, Développement moteur*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Rigal, R. (2003). *Motricité humaine. Fondements et applications pédagogiques, Tome 3, Actions motrices et apprentissages scolaires*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Rousseau, N. et S. Bélanger (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Schleien S., L. Heyne, et S. Berken (1988). « Integrating physical education to teach appropriate play skills to learners with autism : A pilot study », *Adapted Physical Activity Quarterly*, *5*, p. 182-192.

Sherrill, C. (1998). *Adapted Physical Activity, Recreation and Sport. Crossdisciplinary and Lifespan*, Dubuque, IA, WCB/McGraw-Hill.

Simard, L., F. Ferland et M. O'Neill Gilbert (1994). « Description du comportement ludique d'enfants avec déficience physique intégrés en garderie », *Revue canadienne d'ergothérapie*, *61*, p. 78-87.

Steadward, R.D., G.D. Wheeler et E.J. Watkinson (2003). *Adapted Physical Activity*, Edmonton, The University of Alberta Press.

Valentini, N. et M. Rudisill (2004). « Motivational climate, motor-skill development, and perceived competence : Two studies of developmentally delayed kindergarten children », *Journal of Teaching Physical Education*, *23*, p. 216-234.

Van Hasselt, V.B., P.S. Strain et M. Hersen (1988). *Handbook of Developmental and Physical Disabilities*, New York, Pergamon Press.

Vedeler, L. (1986). « Le jeu dans l'éducation des jeunes enfants handicapés », *Perspectives*, *16*, p. 531-543.

Vogler, E.W., P. Koranda et T. Romance (2000). « Including a child with severe cerebral palsy in physical education : A case study », *Adapted Physical Activity Quarterly*, *17*, p. 161-175.

Wolfberg, P.J., C. Zercher, J. Lieber, K. Capell, S. Matias, M. Hanson et S.L. Odom (1999). « Can I play with you : Peer culture in inclusive preschool programs », *Journal of Association for Persons with Severe Handicaps*, *24*(2), p. 69-84.

Wessel, J.A. et L.L. Zittel (1998). *I Can Primary Skills K-3*, Austin, TX, Pro-Ed.

Wessel, J.A. et L.L. Zittel (1995). *Smart Start Preschool Movement Curriculum Designed for Children of All Abilities*, Austin, TX, Pro-Ed.

Zittel, L.L. et J.A. McCubbin (1996). « Effect of an integrated physical education setting on motor performance of preschool children with developmental delays », *Adapted Physical Activity Quarterly*, *13*, p. 316-333.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

CHAPITRE 10

Le développement de pratiques inclusives en milieu de garde

Carmen Dionne
Université du Québec à Trois-Rivières
carmen.dionne@uqtr.ca

Francine Julien-Gauthier
Université du Québec à Trois-Rivières
et Université du Québec à Montréal
francine.julien-gauthier@uqtr.ca

Nadia Rousseau
Université du Québec à Trois-Rivières
Nadia.rousseau@uqtr.ca

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Résumé

Les auteures constatent que plusieurs arguments militent en faveur d'une pleine participation des enfants handicapés à la vie de leur milieu de garde. Cette pleine participation est porteuse d'avantages pour l'enfant handicapé lui-même, pour ses parents et pour les autres enfants qui fréquentent le milieu de garde. Pourtant, dans les faits, encore trop peu de ces enfants ont accès aux services de garde réguliers. Les obstacles évoqués sont nombreux, notamment la surcharge de travail du personnel, le manque de soutien extérieur et des allocations financières insuffisantes. À ces obstacles s'ajoute une confusion conceptuelle au sujet des pratiques inclusives auprès des jeunes enfants handicapés.

Ce chapitre porte sur la modélisation d'une pratique inclusive en milieu de garde. Le modèle est basé sur des dimensions documentées dans les écrits scientifiques comme étant des obstacles à considérer ou encore des éléments qui favorisent grandement la participation des enfants handicapés en milieu de garde. Cet effort de modélisation de l'inclusion en milieu de garde s'inspire d'un modèle de l'inclusion scolaire ayant fait ses preuves dans d'autres provinces canadiennes (Alberta, Nouveau-Brunswick) et d'autres pays (Italie, Suède). Des composantes de ce modèle sont reconnues : une politique d'inclusion et une équipe inclusion pour chaque milieu de garde, des activités de sensibilisation et de formation, une équipe inclusion/adaptation composée des personnes concernées par chaque enfant handicapé, la préparation de la transition vers l'école, l'ajout de ressources d'accompagnement et des activités de dépistage des problèmes de développement.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

La préoccupation au sujet de la fréquentation des enfants handicapés dans les milieux de garde n'est pas récente. Elle s'inscrit dans le mouvement d'intégration des personnes handicapées, qui vise à leur offrir des conditions de vie de qualité au sein de leur collectivité (Dionne, Boutet et Julien-Gauthier, 2002). Une première *Politique d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde* était publiée en 1983, conjointement par le gouvernement du Québec, l'Office des services de garde à l'enfance (OSGE) et l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ). En 2001, un *Guide pour faciliter l'action concertée en matière d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde du Québec* (Gagnon, 2001) a été produit. Pourtant, peu d'enfants ont accès aux milieux de garde réguliers (Gagnon, 2001 ; Trépanier et Ayotte, 2000). Alors que 1 517 enfants handicapés étaient intégrés en 1998-1999, ils n'étaient plus que 1 158 en 1999-2000, pour enfin atteindre 2 636 enfants handicapés en 2003-2004 (Ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine, 2005). Le développement des pratiques éducatives pour favoriser et soutenir l'inclusion des enfants handicapés dans les milieux de garde s'impose donc et c'est ce que vise la modélisation d'une pratique inclusive en milieu de garde.

1. AVANTAGES DE LA PARTICIPATION DES ENFANTS HANDICAPÉS EN MILIEU DE GARDE

Les avantages de la fréquentation des enfants handicapés en milieux de garde réguliers sont nombreux. Pour ces enfants, le milieu de garde est un contexte important, sans être le seul, dans lequel l'enfant se prépare à devenir un membre de sa communauté (Odom, 2002). En effet, ces milieux jouent un rôle important dans la socialisation de l'enfant en lui permettant de partager des expériences avec des enfants de son âge, d'avoir accès à des modèles de comportements et d'être motivé à faire beaucoup plus d'apprentissages que s'il reste dans sa famille ou en contact exclusif avec des pairs qui présentent également des incapacités (Baillargeon, 1992 ; Boulet, 1993 ; Martineau, 1999 ; Panitch, 1992, 1994 ; Terrisse et Nadeau, 1994). Les jeunes enfants doivent commencer à développer des amitiés très tôt et la fréquentation des milieux réguliers les aide à définir leur identité d'enfants et non d'enfants handicapés (Panitch, 1994). Les résultats positifs de l'intégration concernent également les parents : ceux-ci rapportent se sentir comme les autres parents qui ont à composer chaque jour avec les aléas de l'éducation d'un enfant. En effet, en voyant leur enfant en activité avec les autres, les parents ont l'occasion de le percevoir de façon plus réaliste (Bouchard, Pelchat, Boudreault et Lalonde-Gratton, 1994).

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

L'expérience de l'inclusion scolaire montre également les effets positifs d'une telle pratique. En plus d'exposer les élèves ayant des besoins particuliers à un curriculum plus riche et diversifié (Bélanger, 2003, 2004 ; Karagiannis, Stainback et Stainback, 1996 ; Vienneau, 2004 ; Villa et Thousand, 1995), l'inclusion est aussi associée à des gains scolaires et au développement d'habiletés sociales nécessaires à la vie en société (Langevin, Dionne et Rocque, 2004 ; Vienneau, 2004 ; Karagiannis, Stainback et Stainback, 1996). Les avantages sont également nombreux pour les autres enfants et toutes les personnes engagées dans le processus. Chez les enfants, ces attitudes se manifestent par une plus grande sensibilité, une meilleure compréhension, un plus grand respect des différences et le développement de comportements de collaboration et de coopération. Les enseignants, quant à eux, bénéficient de l'inclusion puisqu'elle facilite l'actualisation de leurs connaissances en plus de développer un réseau de soutien parmi leurs collègues (Karagiannis, Stainback et Stainback, 1996 ; McDonald, Sobsey, MacPherson-Court et Rousseau, 1996). On observe ainsi qu'à la suite de l'expérimentation d'une pédagogie inclusive, une majorité d'enseignants ont une plus grande confiance en leurs compétences, ils sont plus éveillés à la diversité des besoins de leurs élèves et la collaboration avec leurs collègues s'est accrue (Karagiannis, Stainback et Stainback, 1996 ; McDonald, Sobsey, MacPherson-Court et Rousseau, 1996).

2. LES OBSTACLES À UNE PLEINE PARTICIPATION DES ENFANTS HANDICAPÉS EN MILIEU DE GARDE

Malgré les avantages décrits précédemment, la participation des enfants handicapés dans les milieux réguliers se heurte à de multiples obstacles. Tougas (2002) fait remarquer que les milieux de garde sont plus ou moins laissés à eux-mêmes, en ce qui a trait à la décision d'inclure des enfants avec des besoins spéciaux et aux moyens de bien s'acquitter de leurs responsabilités, à l'égard de ces enfants et de leur famille. Selon cet auteur, cela explique probablement pourquoi un pourcentage relativement faible d'enfants ayant un handicap fréquentent, sur une base régulière, un milieu de garde en volet installation ou familial ou une garderie. Gagnon (2001) relève que le personnel de certains services de garde ne voit aucun avantage et s'estime même pénalisé lorsque des enfants handicapés sont admis dans ces services : surcharge de travail, épuisement professionnel, manque de soutien extérieur, allocation insuffisante, charges financières, etc. Pour les enfants ayant une déficience intellectuelle, le sommet provincial tenu en 2000 mettait clairement en évidence le peu d'accès à ces services et

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

les nombreux problèmes reliés à leur utilisation. Par ailleurs, le *Guide pour faciliter l'action concertée en matière d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde* est loin de répondre aux multiples besoins. Deret (2003) soutient qu'il est rare que les personnes qui interviennent sur le terrain soient spontanément à l'aise avec cet outil. La politique canadienne actuelle relative aux services de garde d'enfants et à l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde est « sans mandat politique clair, à fonds insuffisants et son système de prestations est fragmenté » (Panitch, 1994, p. 82).

L'absence de soutien est souvent soulignée en termes, notamment, d'absence de stratégies pédagogiques appropriées pour tous les enfants et de programmes d'intervention disponibles (Bégin, 1992 ; Lamarre, 1998 ; Moreau et Boudreault, 2002). Pourtant, ce soutien est indispensable (Cavallaro et Haney, 1999). Une autre dimension indispensable pour la réussite de l'inclusion est la préparation et le soutien à la transition vers l'école. Il s'agit d'une période charnière qui exige 1) une attention particulière en termes de collaboration étroite entre la famille, les éducateurs et les autres intervenants des réseaux de services concernés, 2) la participation des parents comme des partenaires égaux, et 3) la maximisation de l'adaptation des services aux besoins de l'enfant (Kolberg, Gustafson et Ekblad, 1999).

À ces obstacles à une pleine participation des enfants handicapés en milieux de garde s'ajoute une confusion conceptuelle relative à son actualisation. Soulignons que le modèle de l'intégration a été, à ce jour, plus utilisé que celui de l'inclusion. Le modèle de l'intégration cible principalement l'enfant ayant des incapacités dans son processus de participation à la vie du groupe, tandis que celui de l'inclusion favorise une expérience positive et significative pour tous les élèves. Cette situation pourrait contribuer à expliquer le fait que malgré certains énoncés politiques, encore trop peu d'enfants handicapés au Québec fréquentent et grandissent dans des milieux préscolaires et scolaires réguliers. Peu de pratiques d'intervention ont été développées, expérimentées et évaluées dans le contexte québécois afin de soutenir l'utilisation du modèle inclusif au niveau préscolaire et scolaire.

Dans le cadre de cet exercice, la démonstration qui en est faite vise à situer les principales caractéristiques des deux modèles conceptuels tout en reconnaissant que, dans les faits, des caractéristiques de ces modèles peuvent cohabiter. Nous désirons illustrer dans quelle mesure la centration sur l'enfant handicapé et la reconnaissance des soutiens nécessaires, notamment en termes de temps d'accompagnement, peut contribuer à limiter la fréquentation des enfants ayant des besoins particuliers dans les milieux réguliers. Nous décrirons en outre les risques potentiels d'une approche d'intégration en milieux de garde réguliers.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Tout d'abord, en ce qui concerne la reconnaissance du temps d'accompagnement requis, bon nombre d'acteurs déplorent la difficulté d'application de cette mesure, bien qu'elle soit normée par le ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine. Lorsque l'enfant est reconnu handicapé, le milieu de garde qui l'accueille peut bénéficier d'un programme de soutien financier qui permet un temps d'accompagnement direct d'environ deux heures et demie par jour. Ce temps d'accompagnement peut être superflu pour certains enfants handicapés, tandis qu'il peut se révéler tout à fait insuffisant pour certains autres ayant des besoins complexes et multiples. De plus, les besoins d'accompagnement varient considérablement : en processus d'adaptation, après une hospitalisation, dans un processus intensif d'apprentissage de certaines habiletés, etc. Une souplesse relative est permise dans l'utilisation du temps d'accompagnement. Cependant, l'équation « enfant handicapé = deux heures et demie d'accompagnement » peut s'instituer en règle pour certaines éducatrices et certains parents d'enfants handicapés souhaitant utiliser tout le temps disponible pour stimuler le développement de l'enfant. Les effets pervers de cette équation ont déjà été démontrés en termes de dépendance de l'enfant à l'accompagnateur, d'entrave à la socialisation de l'enfant, de désengagement de l'éducatrice du groupe et de la difficulté à développer un sentiment de compétence de l'éducatrice par rapport aux enfants handicapés.

Le modèle de l'intégration d'un enfant handicapé mise sur le soutien des milieux spécialisés dans la réussite du projet de fréquentation du milieu de garde. Il n'est nullement notre intention de questionner leur pertinence dans le processus. Cependant, si le milieu de garde ne définit pas son propre modèle, il risque d'être fort occupé à s'adapter aux exigences et caractéristiques des modèles utilisés par les milieux de réadaptation. La réalité québécoise est caractérisée par une organisation des services spécialisés ou de réadaptation en fonction des clientèles. Ainsi, un milieu de garde qui accueille des enfants handicapés peut transiger avec un centre de réadaptation pour enfants qui présentent une déficience motrice ou sensorielle, un centre de réadaptation pour enfants ayant une déficience intellectuelle ou un trouble envahissant du développement, un service de pédopsychiatrie pour les enfants ayant des besoins en santé mentale, un centre jeunesse ou un centre de santé et de services sociaux, etc. Chacun de ces milieux de réadaptation peut avoir sa conception de l'intervention spécialisée, certaines conceptions étant plus proches du programme éducatif des milieux de garde et de l'intervention en milieux naturels, alors que d'autres sont plus éloignées. Il en est de même pour la multitude des professionnels et des approches spécifiques d'intervention. Comment alors concilier, pour un milieu de garde, les différents modèles et approches utilisés en ses murs tout en préservant sa mission première ?

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Le modèle actuel d'intégration des enfants handicapés distingue clairement les enfants qui ont un handicap, confirmé par un professionnel de la santé, des autres enfants. L'accès au programme de soutien financier est possible après la reconnaissance formelle du handicap, c'est-à-dire la présence d'une incapacité significative et persistante. Cette distinction départage les enfants handicapés de ceux qui, sans présenter un handicap physique, mental ou sensoriel, peuvent nécessiter un soutien spécialisé ou ont des besoins particuliers. Dans les faits, les éducatrices des milieux de garde doivent composer avec un ensemble d'enfants ayant des besoins fort variés. De multiples besoins coexistent. La présence des enfants handicapés questionne l'ensemble des enfants fréquentant le milieu de garde. Les enfants vivant dans des environnements à risques, les enfants présentant des problèmes d'adaptation ou d'autres difficultés (attention, retards de langage, etc.) qui, tout en n'étant pas nécessairement significatives et persistantes, nécessitent une attention particulière. De plus, étant donné le jeune âge des enfants, ceux-ci peuvent se situer dans une « zone grise » pour une période de temps variable entre le moment où les difficultés sont constatées et celui où un diagnostic formel sera établi. Durant cette période, plusieurs difficultés peuvent survenir, comme le manque d'outils pour participer au dépistage, le choix du parent de ne pas consulter le Centre local de services communautaire (CLSC) afin d'approfondir les démarches de reconnaissance et de compréhension des difficultés, les listes d'attente pour l'accès aux services spécialisés et, bien entendu, la difficulté de reconnaître une problématique aussi tôt dans le développement.

3. VERS UN MODÈLE D'INCLUSION

Dans notre démarche de modélisation de l'inclusion en milieux de garde réguliers, nous présenterons sommairement les assises de ce concept. Le modèle inclusif fait référence, sur le plan scolaire, au placement de tous les enfants qui ont ou non des besoins particuliers, dans une classe ordinaire qui correspond à leur âge chronologique dans l'école du quartier (Dickens-Smith, 1995 ; Dyches, Egan, Young, Ingram, Gibb et Allred, 1996 ; Shapiro, 1999 ; Stainback et Stainback, 1996 ; Tirogène, 1995). Les milieux inclusifs se distinguent, notamment, par leur réseau de soutien, la présence d'activités d'apprentissage coopératif, le développement d'un climat d'entraide propice à l'apprentissage où chaque élève peut exploiter son plein potentiel (Karagiannis, Stainback et Stainback, 1996). Giangreco et Doyle (1999) relèvent les conditions nécessaires de l'application d'une pédagogie inclusive responsable (école de quartier, âge chronologique, soutien et services spécialisés). Les classes sont constituées d'un nombre représentatif d'élèves ordinaires et d'élèves ayant des besoins particuliers (soit

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

de 10 % à 12 % de la population). Les expériences éducatives des élèves ayant des besoins particuliers se déroulent, la grande majorité du temps, aux mêmes endroits que celles des élèves ordinaires (classe ordinaire, site communautaire, etc.). L'inclusion en milieu de garde est un programme éducatif auquel participent des enfants avec et sans incapacités. L'inclusion suppose, entre autres, que ces enfants aient accès au soutien nécessaire à stimuler leur développement et à répondre aux besoins propres à leur condition (Moreau et Boudreault, 2002). Elle fait aussi appel à une forme d'aide professionnelle ou « guidance » pour aider les parents et les éducatrices du milieu de garde (Cavallero et Haney, 1999 ; Rafferty, Boettcher et Griffin, 2001). Il faut également souligner que l'inclusion de l'enfant se réalise avec le souci de préserver l'intégrité du programme, dont la mission première est de répondre aux besoins des enfants et des familles (Bricker, 1995 ; Guralnick, 1999).

Différentes composantes d'un modèle inclusif devraient donc être présentes et ne peuvent être dissociées de la réussite de l'inclusion. Les composantes présentées reposent sur les dimensions ayant été documentées dans les écrits scientifiques comme étant des obstacles à contourner ou encore des éléments favorisant la participation des enfants handicapés en milieux de garde. Certaines composantes sont les prolongements au niveau préscolaire du modèle de l'inclusion scolaire.

3.1. ÉLABORER UNE POLITIQUE DE PLEINE PARTICIPATION DE TOUS LES ENFANTS

L'importance de préciser les conditions d'inclusion en faisant en sorte que l'ensemble du personnel s'implique (Panitch, 1992 ; Poliquin et Taillon, 1996 ; Tétreault, Beaupré, Godin et Pomerleau, 2001) a déjà été mentionnée. Pour y parvenir, nous privilégions l'élaboration d'une politique s'adressant à tous les enfants du milieu, incluant bien entendu les enfants handicapés, plutôt qu'une « politique d'intégration des enfants handicapés en milieu de garde ». Une politique d'intégration des enfants handicapés régit principalement l'accueil et l'éducation des enfants handicapés, notamment ceux qui ont accès à la « mesure de soutien financier pour l'intégration d'un enfant handicapé ». Une politique d'inclusion a pour objectif de faciliter l'accueil et l'éducation de tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques. Elle prévoit des mesures d'aide appropriées aux enfants qui en ont besoin, qu'il s'agisse d'enfants handicapés, d'enfants qui éprouvent des difficultés d'adaptation ou qui ont d'autres besoins particuliers (des situations familiales à risque, des allergies sévères, etc.).

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

3.2. Sensibiliser, former et outiller

L'importance de l'accueil et de l'acceptation de l'enfant par le groupe fait consensus. Toutefois, la mise en place des stratégies de sensibilisation à la différence doit être envisagée. Les activités de sensibilisation peuvent s'adresser aux enfants, au personnel du milieu de garde et aux parents des enfants. Différents moyens de sensibilisation peuvent être envisagés : vidéocassettes, films, conférenciers, etc. Ces activités de sensibilisation devraient faire partie d'un processus continu et être réalisées seulement lors de l'arrivée d'un enfant handicapé dans le milieu de garde. Il serait également souhaitable que ces activités englobent différentes dimensions relatives à « vivre avec la différence » en incluant, bien entendu, la question du handicap.

L'importance de la formation et du développement des connaissances a été soulignée par de nombreux chercheurs (Gazzoni, 1998 ; Irwin, 1992 ; Panitch, 1992, 1994 ; Poliquin et Taillon, 1996 ; Tétreault, Beaupré, Godin et Pomerleau, 2001). Selon Dickens-Smith (1995), la formation continue permet aux intervenants d'être pleinement conscients de leur rôle et de leurs responsabilités dans l'implantation de l'inclusion, en plus de leur fournir différentes stratégies d'intervention. De plus, l'actualisation de leurs connaissances contribue à réduire leur peur de l'inconnu. Le rôle des milieux collégiaux et universitaires dans la formation de futurs éducateurs et gestionnaires doit être pris en considération ainsi que la responsabilité des milieux de garde et de réadaptation sur le plan de la formation de leur personnel (Guralnick, 1982 ; Hadadian et Hargrove, 2001 ; Terrisse, Lefebvre, Larose et Martinet, 1999). Une formation adaptée pour le personnel, les parents et les membres de la communauté qui participent à l'inclusion est donc à prévoir.

3.3. Faire équipe pour l'inclusion

Il n'y a pas de doute que le soutien offert au milieu de garde joue un rôle déterminant dans la réussite d'une pratique inclusive. Sur le plan de l'inclusion scolaire, la recherche portant sur les attitudes des enseignants indique clairement que ceux-ci sont plus ouverts à l'inclusion scolaire lorsqu'ils se sentent appuyés et qu'ils bénéficient d'un réseau d'aide (Hamill, 1999 ; Liu et Pearson, 1999 ; Mamlin et Harris, 1998). En effet, Welch (1999) et Calderwood (2000) soutiennent que la collaboration entre les différents partenaires de l'éducation, les membres de la communauté, les pairs et les parents est essentielle à l'inclusion responsable. Nous croyons que cette équipe de soutien devrait se situer sur deux plans, c'est-à-dire celui du milieu de garde et celui de l'enfant handicapé.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

3.3.1. Équipe de soutien à l'inclusion dans le milieu de garde

L'équipe de soutien à l'inclusion dans le milieu de garde est composée de divers membres du milieu de garde (éducatrices, directrice, membres du conseil d'administration, conseillères pédagogiques, cuisinières, partenaires de la santé et des services sociaux, de l'éducation, de la famille, etc.) et concentre ses activités pour s'assurer du soutien de l'ensemble du milieu à l'implantation de pratiques inclusives. Cette équipe de soutien est présente pour s'assurer de l'engagement des différents intervenants qui œuvrent dans et auprès du milieu de garde. Elle planifie et coordonne différentes activités de sensibilisation et de formation avec les partenaires et est responsable des ententes de collaborations spécifiques ainsi que de la reconnaissance de projets annuels spéciaux du milieu de garde. Il s'agit de faire en sorte que la réussite de l'inclusion d'un enfant dans le milieu de garde soit un projet d'équipe et non l'unique responsabilité de l'éducatrice qui accueille l'enfant dans son groupe.

3.3.2. Équipe de soutien à l'inclusion auprès de l'enfant handicapé

L'équipe de soutien à l'inclusion auprès de l'enfant handicapé mise sur la participation des intervenants spécialisés, professionnels de la réadaptation ou autres partenaires de l'inclusion de l'enfant handicapé dans le milieu de garde. Leur rôle est de soutenir l'éducatrice du groupe de l'enfant dans la réalisation de l'inclusion, c'est-à-dire la participation active de l'enfant dans des interactions constructives avec son environnement social (pairs, éducatrices) et son environnement non social (jouets, matériel éducatif) dans son groupe. Ceux-ci travaillent en collaboration avec l'éducatrice, les parents et les autres partenaires, selon le cas ; ils soutiennent et évaluent l'atteinte d'objectifs éducatifs ciblés directement dans le milieu.

Cette équipe aura pour tâche de :

a) Désigner une personne pivot, qui assure un leadership et permet à l'information de circuler entre les membres de l'équipe, et ce, même en dehors des rencontres formelles.

b) Établir des moyens de communication efficaces entre le milieu de garde, la famille et les partenaires (journal de bord, mémos, forum de discussion, etc.).

c) Préparer et évaluer l'inclusion. Afin que la pédagogie de l'inclusion soit une pédagogie « responsable », les activités de planification et d'évaluation de la pertinence des stratégies utilisées sont des incontournables.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

d) Adapter l'intervention spécialisée aux contextes réguliers. L'intervention dans les milieux de vie des enfants implique le recours à des approches tirant profit des situations ordinaires (*naturalistic approaches*; Santos et Lignugaris-Kraft, 1997). Ces approches se distinguent par l'importance accordée au jeu et aux routines de la vie quotidienne pour favoriser le développement de l'enfant et s'adaptent facilement aux activités de la famille et des milieux de garde réguliers.

3.4. Partager des instruments communs d'évaluation, d'intervention et de suivi des progrès de l'enfant

Le domaine de l'évaluation du développement des enfants, étape incontournable de tout processus d'intervention, est caractérisé par la confusion existant entre les évaluations réalisées en vue de poser un diagnostic et celles qui servent à déterminer l'intervention (Losardo et Notari-Syverson, 2001). Plusieurs instruments d'évaluation ne sont pas très utiles pour les intervenants dans le choix d'objectifs et de moyens appropriés d'intervention, et favorisent peu le travail multidisciplinaire et l'investissement de la famille. Il importe donc de travailler avec des instruments reliant l'évaluation et l'intervention et de s'assurer que ces instruments servent de pont entre les intervenants du milieu de garde et les différents professionnels du milieu spécialisé.

3.5. Accompagner tous les enfants, dont les enfants handicapés

Les besoins d'accompagnement dans la réussite de l'inclusion ont été reconnus par plusieurs. Selon Gazzoni (1998), il faut plus que de l'information et de la formation, et il importe de reconnaître le besoin d'accompagnement pour la réussite de l'inclusion en milieu de garde. Une étude de Tétreault et Beaupré (2001) confirme que les intervenants des milieux de garde croient aux bienfaits de l'intégration des enfants handicapés, mais l'arrivée d'un enfant ayant des besoins particuliers entraîne une augmentation du stress, autant chez les éducatrices que chez les autres enfants. La présence d'une ressource d'accompagnement permet de diminuer les inquiétudes du personnel, des parents de l'enfant et des autres enfants. Les éducatrices ont peur de manquer de ressources personnelles (connaissances, discipline) pour gérer les moments sans accompagnement, situation qui peut les mener à l'épuisement, selon les coordonnatrices consultées. Par ailleurs, une des principales difficultés relatives à l'accompagnement

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

est la variation des besoins d'accompagnement en fonction de différents facteurs (par exemple, en période de transition) dont nous avons traité précédemment. Une option pourrait être de concilier le temps d'accompagnement auprès de l'enfant handicapé avec les autres besoins des enfants et du milieu de garde. Cette perspective permettrait d'envisager l'investissement dans les milieux de garde en tenant compte à la fois du besoin de soutien de l'enfant handicapé et des nombreux besoins des milieux de garde relatifs, notamment, au dépistage des problèmes de développement, aux interventions préventives et promotionnelles et aux projets spéciaux requis de façon ponctuelle. Cette façon de penser l'accompagnement est la norme du modèle scolaire italien où en plus d'une diminution du nombre d'élèves dans un groupe lorsqu'un enfant handicapé est présent une ressource est offerte à l'ensemble de la classe. Cette personne soutient le projet éducatif de l'enfant handicapé de pair avec l'enseignant. Elle offre un soutien à cet enseignant auprès de tous les élèves et peut également participer à la réalisation de certains projets de l'école.

3.6. Participer au dépistage précoce des difficultés de développement

Bien que tous conviennent de la pertinence de reconnaître précocement les enfants ayant des problèmes de développement, il existe peu d'outils de dépistage ayant une solide fidélité et validité et pouvant être utilisés par différents types d'intervenants. En revanche, les instruments maison prolifèrent, mais ne respectent ni les normes scientifiques ni les règles de propriété intellectuelle, et, conséquence plus grave, ils multiplient les erreurs d'identification précoce des enfants pour qui une intervention spécialisée serait souhaitable. Un modèle inclusif devrait miser sur l'utilisation d'instruments et de pratiques de dépistage exemplaires.

3.7. Préparer la transition entre les milieux de garde et l'école

Il importe de reconnaître que la transition vers l'école est une période charnière où l'on doit s'assurer d'une collaboration étroite entre la famille, les éducateurs et les autres intervenants des réseaux de services impliqués. Pianta et Cox (2002) reconnaissent l'importance de planifier à long terme cette première étape dans le monde scolaire. Tétreault et Beaupré (2002) soutiennent, quant à elles, que l'accent doit porter sur la coordination des services, le partenariat entre les parents et les intervenants de différents organismes pour planifier et réaliser la transition d'un milieu à un autre. Ce partenariat entre les établissements ayant fourni des services

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

au préscolaire, l'école et la famille devraient permettre, entre autres, le partage des expertises et la connaissance des attentes des parents et des intervenants.

CONCLUSION

Nous terminons ce chapitre par une réflexion sur une modélisation du développement de pratiques inclusives en milieux de garde. Bien entendu, la présentation des composantes discutées est loin d'être exhaustive, pas plus qu'elle ne définit l'organisation de services soutenant sa réalisation. Pour ce faire, il importe de poursuivre cette réflexion de concert avec les milieux de garde et leurs partenaires afin de contribuer au développement d'un modèle d'intervention véritablement inclusif. Une expérimentation est actuellement en préparation avec certains milieux de garde intéressés à cette pratique. Ses impacts doivent être évalués ainsi que les conditions d'implantation favorisant sa réussite. Des mesures sont envisagées auprès du personnel du milieu de garde, de l'enfant handicapé, de ses pairs, de l'éducatrice du groupe, des parents et des partenaires. Ces mesures concernent, notamment, les changements d'attitudes, les processus de coopération et de travail en équipe, la coordination, la complémentarité et la continuité des services dispensés à l'enfant et à sa famille, de même que la pertinence et l'efficacité des interventions touchant l'enfant, sa famille, ses pairs et son milieu de garde.

BIBLIOGRAPHIE

Baillargeon, M. (1992). « Les services préscolaires québécois ordinaires et les enfants ayant une déficience », dans Groupe de recherche sur l'intervention précoce (dir.), *L'intervention précoce auprès de l'enfant ayant une déficience et de la famille*, Sherbrooke, Groupe de recherche sur l'intervention précoce, p. 29-37.

Bégin, D. (1992). *Pour commencer… L'intervention précoce auprès de l'enfant ayant une déficience et de sa famille*, Québec, Office des personnes handicapées du Québec.

Bélanger, S. (2003). *Identification des attitudes des enseignantes du primaire en lien avec le phénomène de l'inclusion scolaire*, Mémoire de maîtrise inédit, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.

Bélanger, S. (2004). « Attitudes des différents acteurs scolaires face à l'inclusion », dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 37-55.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Bouchard, J.M., D. Pelchat, P. Boudreault et M. Lalonde-Gratton (1994). *Déficiences, incapacités et handicaps : processus d'adaptation et qualité de vie familiale*, Montréal, Guérin.

Boulet, M.-F. (1993). *L'intégration en milieu préscolaire des enfants avec retard de développement*, Mémoire de maîtrise inédit, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.

Bricker, D. (1995). « The challenge of inclusion », *Journal of Early Intervention*, *19*(3), p. 179-194.

Calderwood, P. (2000). *Learning Community. Finding Common Ground in Difference*, New York, Teachers College Press.

Cavallaro, C.C. et M.C. Haney (1999). *Preschool Inclusion*, Baltimore, Paul H. Brookes.

Deret, A. (2003). *Évaluation de projets pilotes d'action concertée pour faciliter l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde*, Montréal, Institut national de la recherche scientifique, Urbanisation, culture et société.

Dickens-Smith, M. (1995). *The Effect of Inclusion Training on Teacher Attitude Towards Inclusion*, Chicago (ERIC Document Reproduction Service No. ED 381 486).

Dionne, C., M. Boutet et F. Julien-Gauthier (2002). « La nécessité d'une pratique spécialisée en soutien à la personne et à ses milieux de vie », dans J.-P. Gagnier et R. Lachapelle (dir.), *Pratiques émergentes en déficience intellectuelle. Participation plurielle et nouveaux rapports*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 39-95.

Dyches, T., M. Egan, J. Young, C. Ingram, G. Gibb et K. Allred (1996). « Inclusion through teaming : Perceptions of students with learning disabilities », *Journal of Special Education*, *20*(3), p. 5-24.

Gagnon, D. (2001). *Guide pour faciliter l'action concertée en matière d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde du Québec*, Québec, Ministère de la Famille et de l'Enfance.

Gazzoni, P. (1998). *L'intégration en garderie des enfants déficients : les attitudes, les connaissances et les conditions dans les milieux*, Mémoire de maîtrise inédit, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.

Giangreco, M.F. et M.B. Doyle (1999). « Curricular and instructional considerations for teaching students with disabilities in general education classrooms », dans S.E. Wade (dir.), *Inclusive Education. A Casebook and Readings for Prospective and Practicing Teachers*, p. 51-69.

Guralnick, M.J. (1999). « A framework for change in early childhood inclusion », dans M.J. Guralnick (dir.), *Early Childhood Inclusion : Focus on Change*, Baltimore, Paul H. Brookes, p. 3-35.

Guralnick, M.J. (1982). « Mainstreaming young handicapped children : A public policy and ecological systems analysis », dans B. Spodek (dir.), *Handbook of Research in Early Child Education*, New York, Free Press, p. 456-500.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Hadadian, A. et L. Hargrove (2001). « Childcare perspectives on inclusion : Do we have a long way to go ? », *Infant-Toddler Intervention*, *11*(1), p. 49-58.

Hamill, L.B. (1999). *One School District's Efforts to Develop a Formal Inclusion Program at the Secondary Level*, Rapport, Cincinnati, Xavier University, ERIC Document Reproduction Service No. ED 436 065.

Irwin, S.H. (1992). *Integration of Children with Disabilities into Daycare and Afterschool Care Systems*, Ottawa, Santé et Bien-être social Canada.

Karagiannis, A., W. Stainback et S. Stainback (1996). « Rational for inclusive education », dans S. Stainback et W. Stainback (dir.), *Inclusion : A Guide for Educators*, Baltimore, Paul H. Brookes, p. 3-15.

Kolberg, J., K. Gustafson et A. Ekblad (1999). *Early Childhood Special Education for Children with Disabilities, Ages Three Through Five : Transition*, North Dakota, Department of Public Instruction.

Lamarre, J. (1998). *Vers une meilleure participation sociale des personnes présentant une déficience intellectuelle*, Québec, Ministère de la Santé et des Services sociaux.

Langevin, J., C. Dionne et S. Rocque (2004). « Incapacités intellectuelles : contexte d'inclusion et processus d'adaptation de l'intervention », dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 173-203.

Liu, J. et D. Pearson (1999). *Teachers' Attitude toward Inclusion and Perceived Professional Needs for an Inclusive Classroom*, ERIC Document Reproduction Service No. ED 438 274.

Losardo, A. et A. Notari-Syverson (2001). *Alternative Approach to Assessing Young Children,* Baltimore, Paul H. Brookes.

McDonald, L., R. Sobsey, L. MacPherson-Court et N. Rousseau (1996). *Training Needs in Albert*, Rapport final, Edmonton, Université de l'Alberta.

Mamlin, N. et K.R. Harris (1998). « Elementary teachers' referral to special education in light of inclusion and prereferral : "Every child is here to learn… But some of these children are in real trouble" », *The Journal of Educational Psychology*, *90*(3), p. 385-396.

Martineau, G. (1999). *Le réseau de soutien social des enfants d'âge préscolaire,* Mémoire de maîtrise inédit, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.

Ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine (2005). Données statistiques.

Moreau, A.C. et P. Boudreault (2002). *Stratégies d'inclusion. Guide pour les parents et le personnel du préscolaire, visant à favoriser l'émergence d'une communauté inclusive,* Hull, Université du Québec à Hull, Groupe de recherche VISION-INCLUSION.

Odom, S.L. (2002). *Widening the Circle. Including Children with Disabilities in Preschool Programs*, New York, Teacher's College Press.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Panitch, M. (1992). *Vers l'excellence des garderies : un guide d'intégration*, Ontario, Institut Roeher.

Panitch, M. (1994). *Un bon départ : étude des garderies intégrées au Canada*, Ontario, Institut Roeher.

Pianta, R. et M. Cox (2002). « Transition to Kindergarten », *Early Chilhood Research and Policy Briefs*, National Center for Early Development and Learning, vol. 2, n° 2 (hiver).

Poliquin, J. et M. Taillon (1996). *Guide pratique pour l'intégration sociale en milieu de garde des enfants ayant des besoins particuliers : informations, activités et matériel visant à soutenir les éducatrices dans leur travail*, Saint-Hyacinthe, Cégep de Saint-Hyacinthe.

Rafferty, Y., C. Boettcher et K.W. Griffin (2001). « Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities : Parents' perspectives », *Journal of Early Intervention, 24*(4), p. 266-286.

Santos, R. et B. Lingnugaris-Kraft (1997). « Integrating research on effective instruction with instruction in the natural environment for young children with disabilities », *Exceptionality, 7*(2), p. 97-129.

Shapiro, A. (1999). *Everybody Belongs*, New York, Routledge Falmer.

Stainback, S. et W. Stainback (1996). *Inclusion, a Guide for Educators,* Baltimore, Paul H. Brookes.

Stainback, W. et S. Stainback (1996). « Structuring the classroom to prevent disruptive behaviours », dans S. Stainback et W. Stainback (dir.), *Inclusion : A Guide for Educators*, Baltimore, Paul H. Brookes, p. 343-348.

Terrisse, B. et M. Nadeau (1994). « L'intégration des jeunes enfants déficients mentaux en garderie », dans B. Terrisse et G. Boutin (dir.), *La famille et l'éducation de l'enfant*, Montréal, Éditions Logiques, p. 127-147.

Terrisse, B., M.L. Lefebvre, F. Larose et N. Martinet (1999). « L'évaluation des facteurs de risque et de protection chez les enfants de maternelle 4 et 5 ans de milieu socioéconomiquement faible, *XXe Congrès de l'Association d'éducation préscolaire du Québec : d'hier à demain, l'enfance, le monde et l'avenir*, Québec, Université Laval, 15-17 octobre.

Tétreault, S. et P. Beaupré (2001). *Projet d'accompagnement destiné aux enfants présentant des limitations fonctionnelles importantes et fréquentant un service de garde de la région de Québec*, Rapport de recherche, Québec, Régie régionale de Québec.

Tétreault, S. et P. Beaupré (2002). *Élaboration de stratégies en classe régulière chez de jeunes enfants d'âge préscolaire ayant des besoins spéciaux*, Québec, Université Laval.

Tétreault, S., P. Beaupré, J. Godin et A. Pomerleau (2001). *Projet d'accompagnement destiné aux enfants présentant des limitations fonctionnelles importantes et fréquentant un service de garde de la région de Québec*, Québec, Régie régionale de la santé et des services sociaux de Québec.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Tirogène, J.-L. (1995). « L'évolution des attitudes (des enseignants) par rapport à l'intégration des élèves ayant des difficultés de comportement », *Dimensions*, *16*(3), p. 34-36.

Tougas, J. (2002). *La restructuration des services éducatifs et de garde à l'enfance au Québec : les cinq premières années*, Toronto, University of Toronto, Childcare Resource and Research Unit.

Trépanier, S. et S. Ayotte (2000). « Intégration des enfants ayant des incapacités dans les services de garde à l'enfance au Québec », *Stat Flash – Bulletin d'information statistique*, Office des personnes handicapées du Québec, *12*, p. 1-4.

Vienneau, R. (2004). « Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et le développement social », dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 125-152.

Villa, R.A. et J.S. Thousand (dir.) (1995). *Creating an Inclusive School*, Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development.

Welch, M. (1999). « Collaboration as a tool for inclusion », dans S.E. Wade (dir.), *Inclusive Education. A Casebook and Readings for Prospective and Practicing Teachers*, p. 71-96.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

CHAPITRE 11

Accroître la résilience de l'enfant et de la famille

Soutien familial et aide préscolaire

Linda McDonald
Université de l'Alberta
linda.mcdonald@ualberta.ca

Gerard M. Kysela
Université de l'Alberta
gkysela@gpu.srv.ualberta.ca

Jane Drummond
Université de l'Alberta
jane.drummond@ualberta.ca

Darcy Fleming
Université de l'Alberta
darcy.fleming@ualberta.ca

Judy Lupart
Université de l'Alberta
judy.lupart@ualberta.ca

Shelley L. Watson
Université de l'Alberta
shelley.watson@ualberta.ca

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Résumé

Les auteurs présentent les résultats d'une étude exploratoire effectuée dans le cadre d'un plus vaste projet de recherche intitulé Child and Family Resilience Research Project (Projet de recherche sur la résilience des enfants et des familles). Ils ont d'abord demandé à des familles de participer à deux programmes d'intervention précoce : Natural Teaching Strategies – *NTS (Stratégies naturelles d'enseignement ; McDonald, Kysela, Alexander et Drummond, 1996) et* Cooperative Family Learning – *CFL (Apprentissage familial coopératif ; Drummond, Kysela, McDonald, Alexander et Shank, 1996) et par la suite, ils ont évalué les résultats des enfants et des familles. La recherche a été effectuée dans un cadre axé sur la famille dans lequel les parents sont considérés comme des experts déterminants en matière d'éléments de soutien familial, des besoins spéciaux et des priorités à établir ; ils sont capables de choisir et de diriger les services dont ils ont besoin (Dunst, 2002 ; Greenspan, 2000). Les auteurs soulignent l'importance de l'orientation axée sur la famille et de l'intervention précoce dans le domaine de l'école inclusive.*

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Les programmes d'intervention précoce représentent une stratégie essentielle au bon fonctionnement des enfants dans un milieu inclusif ; pour les enfants vivant dans la pauvreté, elle peut entraîner d'importantes améliorations sur les plans cognitif, scolaire et social. Les interventions qui connaissent du succès sont réalisées très tôt dans le développement :

- elles sont intenses et de longue durée (au moins deux ans) ;
- elles visent directement les aptitudes qui sont appelées à changer ;
- elles offrent diverses options de mise en pratique dans un programme d'envergure qui comporte des composantes multiples ;
- elles tiennent compte des différences individuelles des enfants et des familles ;
- et elles sont sensibles aux réalités culturelles (Ramey et Ramey, 1998).

C'est en ce sens que Willms (2004) fait remarquer qu'une réforme ou une stratégie ne suffit pas à elle seule à améliorer l'apprentissage chez les enfants. Il faut établir une stratégie globale qui vise à éliminer la pauvreté, à assurer un plus grand accès aux écoles dès l'enfance, à habiliter les familles et à améliorer les écoles. On peut donc se demander comment les écoles peuvent habiliter les familles et comment elles vont s'y prendre pour y parvenir.

Les interventions qui réussissent peuvent se faire dans un établissement, à la maison, ou aux deux endroits à la fois. Willms (2002) a constaté que de nombreuses études effectuées à travers le monde montrent invariablement que le milieu familial a une plus grande influence sur les réalisations de l'élève que l'école ou la communauté. Les familles réagissent de façon positive quand on leur fournit des idées et des stratégies pour soutenir leurs enfants. Les parents souhaitent que ceux-ci réussissent à l'école et, s'ils savent comment s'y prendre, ils encourageront l'apprentissage de leur enfant. Plusieurs parents ne savent toutefois pas comment apporter ce soutien et, par conséquent, bon nombre d'écoles inclusives se trouvent isolées dans leurs efforts. Il s'agit là d'un aspect important dont il faut tenir compte dans les écoles inclusives, qui dépendent des partenariats entre les parents et l'école.

On a prétendu qu'une pratique précoce axée sur la famille, favorisant les facteurs de protection des familles et des enfants, augmentera la résilience aux risques de ces deux groupes (Moffatt, 1993 ; Yoshikawa, 1994) dans le futur. Deux hypothèses ont servi à l'examen du rôle de médiation que joue l'intervention précoce pour favoriser des résultats positifs : l'hypothèse du développement cognitif et l'hypothèse du soutien

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

qu'apporte la famille (Reynolds, Mavrogenes, Bezruczko et Hagemann, 1996). Ces auteurs ont conclu que l'influence de la famille et les facteurs cognitifs interviennent ensemble sur le développement d'enfants d'âge préscolaire et sur les résultats obtenus par les enfants, jusqu'à sept ans après l'intervention. Henderson et Mapp (2002, p. 7 ; traduction libre) déclarent : « Lorsque les écoles, les familles et les groupes communautaires travaillent ensemble pour favoriser l'apprentissage, les enfants réussissent mieux, décrochent moins et sont plus heureux à l'école. »

Une analyse des recherches montre qu'en général les programmes d'intervention précoce sont plus efficaces si les parents y participent (Bronfenbrenner, 1979 ; Seitz, 1990) et que ces programmes ont un effet positif sur les interactions entre parents et enfants (Benasich, Brooks-Gunn et Clewell, 1992). En résumé, les postulats théoriques, les méta-analyses des rapports de recherche et les résultats de recherches récentes confirment le besoin d'un modèle pour orienter la création et la mise en pratique d'un soutien familial à l'intervention précoce dans les domaines de la santé et du développement de l'enfant. Dans ce chapitre, nous présentons une étude exploratoire d'un programme d'intervention précoce (*Natural Teaching Strategies*, NTS ; McDonald, Kysela, Alexander et Drummond, 1996) et d'un programme d'apprentissage familial coopératif (*Cooperative Family Learning*, CFL ; Drummond, Kysela, McDonald, Alexander et Shank, 1996). Dans le cadre de cette étude, les principes de pratique axée sur la famille ont servi de fondement au développement de deux approches qui visent à mettre en valeur les facteurs de protection de la famille. Le programme NTS visait le rôle de parent en tant que processus de protection. Quant au programme CFL, il a été créé pour favoriser la communication et la résolution de problèmes dans la famille.

Dans cette étude, nous avons tenté de répondre à trois questions :

1) Est-ce que les stratégies naturelles d'enseignement (NTS) vont améliorer les aspects du processus de protection ?

2) Est-ce que l'apprentissage familial coopératif (CFL) améliorera les aspects du processus de protection ?

3) Est-ce que le programme *Head Start* aura à lui seul un effet positif sur le développement de l'enfant ?

Nous ferons l'analyse de la pratique axée sur la famille et du *Family Adaptation Model* – FAM (Modèle d'adaptation de la famille ; Drummond, Kysela, McDonald et Query, 2002) et nous formulerons des recommandations qui faciliteront une telle pratique dans les écoles inclusives.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

1. RÉSILIENCE DE L'ENFANT ET DE LA FAMILLE

Selon Mangham, Reid, McGrath et Stewart (1994), le terme « résilience » signifie la capacité des personnes, des familles, des groupes et des communautés à s'adapter avec succès au risque. Pour ces auteurs, comme pour d'autres (McCubbin et Thompson, 1991), l'équilibre entre les obstacles (ou facteurs de risque) et les ressources (ou facteurs de protection) illustre la dynamique de la capacité de résilience. Selon d'autres chercheurs (Richardson, Neiger, Jensen et Kumpfer, 1990), la résilience signifierait plutôt un processus. Dans leur modèle, la résilience est la capacité de procéder à une restructuration à la suite de difficultés, de facteurs stressants et de risques. Selon nous, la résilience serait plutôt un processus souple où les réactions uniformes de la famille permettent l'analyse des situations de la vie quotidienne. La présence de réactions uniformes de protection dans les familles et leur utilisation sont des indicateurs de la capacité de résilience.

On prétend que la capacité de résilience existe chez des personnes, des familles, des groupes et des communautés (Santé Canada, 1999). Garmezy et Masten (1986) ont décelé trois catégories de résilience liées à des résultats positifs chez les enfants : le tempérament de l'enfant, les caractéristiques de la famille et la disponibilité de soutiens externes. Plus récemment, l'Institut canadien de la santé infantile (1994) a reconnu que les aspects suivants sont déterminants dans le développement sain des enfants : la protection, les relations, les circonstances favorables et la communauté.

La présence de troubles de développement dans la communication et dans le comportement dans la petite enfance crée des conditions de risque – autant pour l'enfant que pour la famille – qui peuvent empêcher le développement de relations stables et d'aptitudes sociales dans la famille et dans la communauté (Patterson, 1986). Pour les enfants qui ont des troubles de comportement, il est notamment important d'examiner des modèles de prestation précoce des services qui mènent à des résultats positifs à cause de la persistance mentionnée de graves comportements antisociaux chez les enfants jusque dans l'adolescence et le risque accru de délinquance chronique (Nagin et Tremblay, 2001 ; Tremblay, 2001). Dans les écoles inclusives, qui dépendent des partenariats entre les parents et l'école, on trouve souvent des enfants qui présentent des troubles de comportement. Les problèmes éventuels de communication entre parents et enfants peuvent également avoir des conséquences qui seront plutôt néfastes sur les résultats de l'enseignement inclusif.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Mangham, Reid, McGrath et Stewart (1994) ont soutenu que certains facteurs de protection favorisent la résilience de la famille : une bonne aptitude à se débrouiller (*coping*), de bonnes compétences parentales, une structure familiale efficace, la présence de soutien et des responsabilités en dehors de la maison. En résumé, les facteurs de protection de la famille se composent des éléments suivants : de bonnes compétences parentales, une volonté d'être flexible, une réaction cohérente aux situations de crise, le maintien de stabilité, la présence de soutien et des responsabilités en dehors de la maison.

2. PRATIQUE AXÉE SUR LA FAMILLE

Une approche de recherche et de pratique axée sur la famille porte essentiellement sur les forces qui caractérisent celle-ci et sur ses besoins. On considère que les parents sont des experts en ce qui concerne les forces de la famille, ses besoins et ses priorités, et on les perçoit comme étant en mesure de choisir et de diriger les services dont ils ont besoin (Dunst, 2002 ; Greenspan, 2000). La reconnaissance de cette aptitude est essentielle au milieu d'une école inclusive. Les résultats d'études semblent indiquer que le niveau et le genre de soutien reçu peuvent atténuer le stress dans les familles qui ont des enfants ayant des besoins spéciaux ou des enfants qui présentent des risques de retard dans leur développement (Crnic, Greenberg, Ragozinn, Robinson et Basham, 1983 ; Dunst, Trivette et Cross, 1986). Ainsi, il est important de reconnaître à la fois le risque auquel est exposée une famille, les comportements habituels de protection qui existent et ceux qui pourraient s'établir.

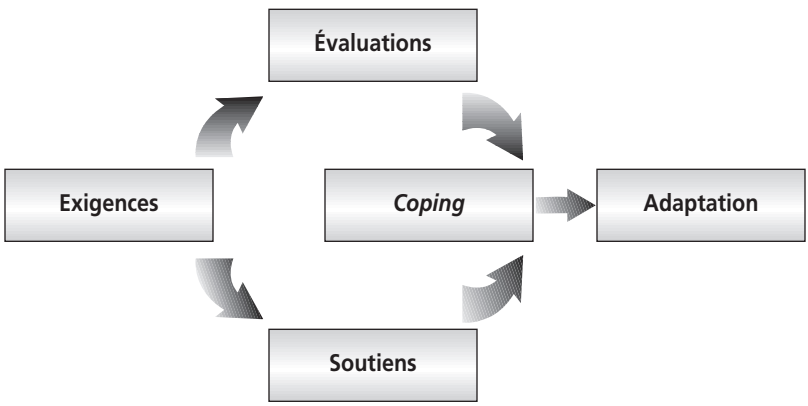
3. LA RÉSILIENCE CONÇUE AU MOYEN DU MODÈLE D'ADAPTATION FAMILIALE

Dans le cadre du *Child and Family Resilience Project* (Projet de résilience de l'enfant et de la famille), on a évalué l'efficacité de la programmation à domicile pour les familles à risque dont les enfants présentent des troubles de développement légers ou modérés dans les domaines de la langue, de la cognition et des aptitudes sociales. Les aptitudes dans ces domaines sont nécessaires à une participation réussie à l'école et à la communauté, ce qui permet à l'enfant et à la famille de développer, par la suite, une protection additionnelle et d'atteindre une résilience accrue face à des conditions de risque.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Le modèle d'adaptation familiale (*Family adaptation model*, FAM ; Drummond, Kysela, McDonald et Query, 2002 ; voir la figure 1) nous a aidés à concevoir l'approche axée sur la famille et à choisir des mesures des résultats de résilience. Le FAM est le résultat de recherches effectuées par une équipe multidisciplinaire à l'Université de l'Alberta. Il a été créé en réponse au besoin d'un cadre multidimensionnel, mais minimal, pour évaluer le fonctionnement complexe de la famille et mettre au point une approche axée sur la famille. Selon le FAM, l'adaptation est perçue comme la création et le maintien du processus de protection grâce aux forces de la famille, aux aptitudes de soutien (Dunst, 1993) et d'évaluation (Lazarus et Folkman, 1984) pour atténuer les effets des exigences sur elle et pour faciliter la découverte de solutions qui lui permettent de s'en sortir. L'adaptation est un processus dynamique et continu, composé à la fois de résilience et de vulnérabilité (McCubbin et Thompson, 1991). L'importance accordée à l'adaptation continue élimine la tendance à catégoriser les familles selon les pôles classiques de « traditionnelles » et « réactionnelles » (Drummond, Kysela, McDonald et Query, 2002).

FIGURE 1
Modèle d'adaptation familiale



L'adaptation familiale est perçue comme un processus continu et dynamique dirigé par les croyances, les valeurs et les aptitudes qui incitent une famille à se débrouiller et à utiliser les réseaux de soutien dont elle dispose. Dans le FAM, les évaluations de la famille, les soutiens personnels et sociaux et les stratégies familiales de débrouillardise sont considérés comme des dimensions de médiation entre les exigences (ou facteurs stressants) et l'adaptation familiale. Le FAM illustre une situation

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

familiale où les exigences de la vie quotidienne et la façon dont la famille y réagit constituent un élément naturel d'un processus cyclique d'adaptation (Drummond, Kysela, McDonald et Query, 2002).

4. MÉTHODE

Dans la conception de la méthode, nous avons utilisé un protocole factoriel à mesures répétées comportant trois conditions : 1) *Natural Teaching Strategies Approach* (NTS) ou l'approche des Stratégies naturelles d'enseignement ; 2) *Cooperative Family Learning* (CFL) ou l'Apprentissage familial coopératif ; 3) un groupe témoin. Nous avons fait la répartition des familles au hasard, soit dans le groupe expérimental, soit dans le groupe témoin. Nous avons soumis, par la suite, les membres du groupe expérimental au hasard à la condition NTS ou à la condition CFL. Dans le groupe expérimental, les familles ont reçu les deux interventions au cours d'une période de douze mois. Les données des trois groupes ont été recueillies au stade de départ, après six mois, douze mois et vingt et un mois. Nous présentons les résultats au stade de départ et à l'étape de six mois (questions 1 et 2) et au stade de départ et à l'étape de douze mois (question 3).

4.1. PARTICIPANTS

Les familles participantes avaient un enfant d'âge préscolaire inscrit au programme *Head Start* (aide préscolaire) dans une grande ville de l'Ouest du Canada. Selon le *Diagnostic Inventory for Screening Children* – DISC (Inventaire diagnostique pour le dépistage auprès des enfants ; Amdur, Mainland et Parker, 1988), les enfants d'âge préscolaire accusaient un retard de six mois ou plus dans au moins deux des domaines de développement suivants : la cognition, les aptitudes sociales et la gestion de comportements. Les familles ont signalé la présence d'au moins deux des quatre facteurs de risque pour la famille : une scolarité de moins de 10 ans, un revenu familial inférieur à 20 000 $, le statut de divorcé ou de monoparental et le chômage.

4.2. CARACTÉRISTIQUES DE LA FAMILLE ET DES ENFANTS

Des 53 femmes adultes répondantes, 48 ont déclaré qu'elles étaient la mère d'un enfant participant à l'étude, quatre étaient grands-mères et l'une d'elles n'a pas précisé son lien avec l'enfant. Les 41 répondants masculins ont tous dit qu'ils étaient le père d'un enfant participant à

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

l'étude. L'âge moyen des femmes était de 29,35 ans (de 21 à 52 ans) et l'âge moyen des hommes était de 26,33 ans (de 22 à 55 ans). Il y avait 24 couples mariés, 12 en unions de fait et 14 familles dirigées par une personne divorcée, séparée ou seule. Quatre familles n'ont pas précisé leur état de vie commune. Le revenu familial brut était en général inférieur au seuil de la pauvreté : 43 familles ont signalé un revenu brut de moins de 20 000 $, sept familles avaient un revenu brut de moins de 30 000 $ et deux familles ont indiqué que leur revenu était supérieur à 31 000 $. La plupart des mères (74 %) et pères (57 %) ont affirmé qu'ils avaient poursuivi des études jusqu'en 10e ou 12e année. Pour les mères, la profession la plus souvent nommée était soignante à temps plein (61 %), étudiante (18 %) et travailleuse non qualifiée ou semi-qualifiée (13 %). Quant aux pères, la profession la plus souvent nommée était travailleur non qualifié ou semi-qualifié (26 %), sans emploi (24 %) et étudiant (18 %).

L'âge moyen des enfants au stade de départ était de 49,22 mois ; il n'y avait pas de différence significative entre l'âge des enfants des trois groupes (F [43,2] = 1,46, p = 0,24). Au stade de départ, on a fait passer le test *McCarthy Scales of Children's Abilities* (échelles de McCarthy sur des capacités de l'enfant ; McCarthy, 1972) aux enfants comme mesure du fonctionnement cognitif général. L'index cognitif général moyen (GCI) de l'ensemble de l'échantillon était de 89,67 (écart type = 14,42). On a constaté que les trois groupes d'enfants étaient équivalents et ne présentaient aucune différence importante quant aux résultats du GCI.

4.3. Variables indépendantes

L'approche NTS (McDonald, Kysela, Alexander et Drummond, 1996) a été conçue pour valoriser les facteurs de protection dans les familles en mettant l'accent sur le développement des rapports interpersonnels et d'aptitudes sociales plus efficaces chez l'enfant et sur la diminution de leurs comportements difficiles. On a montré aux parents comment interagir spontanément et de façon plus efficace avec leurs enfants. Les questions abordées concernaient, notamment : *Following the Child's Lead* (suivre l'exemple de l'enfant), *Keeping the Action Going* (poursuivre les activités), *Expansion* (expansion), *Incidental Teaching* (enseignement accessoire) et *New Look at Challenging Behaviour* (regard nouveau sur le comportement difficile).

Le CFL (Drummond, Kysela, McDonald, Alexander et Shank, 1996) a été conçu pour améliorer les aptitudes des familles en matière de résolution de problèmes. Nous avons montré aux parents la méthode d'intervention « WE CAN » créée par Shank (1991) dans la résolution de problèmes. Comment faire l'apprentissage des aptitudes à la résolution de problèmes ?

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

– (**W**-*What is the situation* ? (quelle est la situation ?) ; **E**-*Evaluate the options* (évaluer les options ?) ; **C**-*Can anyone help* ? (quelqu'un peut aider ?) ; **A**-*Agree* (se mettre d'accord) et **N**-*Notice the difference* (constater la différence). Nous avons émis l'hypothèse qu'ils seraient davantage en mesure de faire face aux tracas quotidiens et aux situations difficiles que vivent normalement ces familles. Au cours de l'intervention, les familles ont réussi à régler des situations-problèmes et ce faisant, elles ont acquis des aptitudes générales aux résolutions de problèmes et développé des aptitudes coopératives dont elles pourront se servir dans d'autres situations difficiles. Le NTS et le CFL ont tous les deux été utilisés en combinaison avec des pratiques d'évaluation axées sur la famille décrites dans le manuscrit d'Alexander, Kysela, McDonald et Drummond (1996).

4.4. Protocole d'intervention

Les familles qui ont reçu l'intervention ont été réparties au hasard dans l'un des programmes. Au cours des six premiers mois, chaque famille a reçu la visite d'un des deux intervenants à toutes les deux semaines. Les profils des familles (McDonald, Kysela, Drummond, Alexander, Enns et Chambers, 1999) ont été établis au stade de départ et une autre fois, après six mois. Les visites duraient normalement de une à deux heures. Les intervenants avaient beaucoup d'expérience de travail avec des familles et des enfants en milieu multiculturel et leur horaire de rencontre avec les familles était flexible. Ils ont suivi un programme de formation de quatre semaines avant le début de l'intervention, au cours duquel ils ont abordé les sujets de l'évaluation et de l'intervention axées sur la famille, la santé, la confidentialité, NTS, CFL et des situations d'urgence.

4.5. Protocole d'évaluation

Les interactions entre parents et enfants ont été filmées sur vidéo au cours de périodes de jeu de 15 minutes dans la maison des familles. Celles-ci ont été rattachées au hasard à l'un des trois responsables de la collecte des données. Ces personnes ont reçu une formation sur la procédure de collecte de données et sur l'utilisation et l'entretien des caméras vidéo. Elles ont pris rendez-vous avec les familles par téléphone ou en personne. En arrivant à la maison de chaque famille, elles ont recueilli de l'information démographique et ont expliqué l'objectif de la séance. Les membres des familles ont reçu des questionnaires et nous leur avons donné le temps de les remplir. Pendant qu'ils réalisaient cette tâche, le responsable de la collecte de données installait la caméra vidéo. Une fois les questionnaires remplis et la caméra installée, nous donnions les directives pour le jeu.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Pendant 15 minutes consécutives, nous avons filmé les interactions des familles qui s'amusaient avec des jouets. Le responsable de la collecte de données présentait alors un scénario ou une situation aux familles et leur demandait de la résoudre ou d'en discuter ensemble. Nous filmions également les familles pendant la discussion. À la fin de la discussion, l'appareil était fermé, la famille était remerciée d'avoir participé et, au besoin, une autre rencontre était planifiée.

5. VARIABLES DÉPENDANTES

Au cours de cette recherche, plusieurs mesures ont servi à évaluer le processus de résilience, notamment des mesures de croissance et de développement de l'enfant, d'interaction entre parents et enfants, de résilience générale de la famille et de résolution de problèmes. Pour évaluer le niveau de développement de l'enfant, nous nous sommes servi du *Diagnostic Inventory for Screening Children* – DISC (Amdur, Kysela, McDonald et Drummond, 1988) et du *McCarthy Scales of Children's Abilities* – MSCA (McCarthy, 1972). Le MSCA constitue une méthode d'évaluation du développement qui vise les enfants âgés de deux ans et demi à huit ans et demi ; il évalue également l'habileté cognitive, la motricité globale et la motricité fine. Le DISC se compose d'un ensemble de huit échelles qui servent à reconnaître des retards dans le développement chez des enfants d'âge préscolaire. Parmi les autres mesures qui ont servi à étudier le développement de l'enfant, il y avait notamment le *Stanford-Binet IV* (Thorndike, Hagen et Sattler, 1986), un test d'intelligence, et le *Preschool Behaviour Rating Scale* – PBRS (Échelle de comportement d'enfants d'âge préscolaire ; Barker et Doeff, 1980). Le PBRS constitue un outil dont se sert l'enseignant pour mesurer le développement des aptitudes sociales, cognitives et linguistiques chez l'enfant. Il y a plusieurs sous-échelles, dont celle des *Social Relations Skills* (Aptitudes de relations sociales), qui mesure l'aptitude sociale de l'enfant telle que la perçoit l'enseignant.

L'évaluation du rôle parental a été effectuée au moyen du *Preschool Parent Interactive Behaviour Coding System* – PPIB (Système de codification du comportement interactif entre le parent et l'enfant préscolaire ; Fleming, Kysela, Drummond et McDonald, 2000). Il s'agit d'un outil d'évaluation qu'ont créé plusieurs de ces chercheurs, qui enregistre la fréquence à laquelle le parent ou l'enfant amorce un comportement, y réagit, ou ne s'y engage pas.

Nous avons également évalué le fonctionnement de la famille au moyen de plusieurs mesures établies par McCubbin et Thompson (1991), notamment la *Parental Appraisals Checklist*, le *Family Coping Inventory* (FCI)

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

et la *Social Support Scale*. La *Combined Hassles and Uplifts Scale* de Folkman et Lazarus (1989) représente un outil composé de 53 éléments qui a servi à évaluer les événements positifs et négatifs qui se produisent au cours de la vie quotidienne. La *Family Assessment Measure* (Skinner, Steinhauer et Santa Barbara, 1984) a aussi été utilisée ; elle constitue un instrument d'autoévaluation bien connu qui évalue les forces et les faiblesses d'une famille. En dernier lieu, la capacité d'une famille à résoudre des problèmes a été mesurée au moyen des *Family Crisis Oriented Personal Evaluation Scales* – F-COPES (McCubbin, Olson et Larsen, 1981) et du *Problem Solving Coding System* (Drummond, 1997). Le F-COPES sert à repérer les stratégies de résolution de problèmes et de comportement dont se servent les familles dans des situations difficiles. Cet outil comprend 30 caractéristiques du comportement de débrouillardise qui se rapportent au *Double ABCX Model* de McCubbin et Patterson (1983). Le *Problem Solving Coding System* (Drummond, 1997) a servi à évaluer les aptitudes des familles à résoudre des problèmes. Nous présentons un scénario aux parents et nous leur demandons de résoudre un problème. Un résumé de chacune de ces mesures se trouve au tableau 1. Il en a également été question en détail dans Kysela, Drummond, McDonald, et Fleming (2000).

6. ANALYSE DES DONNÉES

Nous avons d'abord testé toutes les hypothèses au moyen de l'analyse de variance à mesures répétées (groupe expérimental et groupe témoin) au stade de départ et au stade de six mois, comme il y avait des différences dans le nombre de membres de chaque groupe. Compte tenu de la nature exploratoire et de la pertinence clinique de cette étude, nous avons effectué des comparaisons planifiées même lorsque l'analyse de variance à mesures répétées n'était pas significative. Les comparaisons planifiées comportaient des tests *t* sur des échantillons indépendants pour comparer les moyennes du groupe expérimental et du groupe témoin au prétest et encore une fois au post-test.

7. RÉSULTATS

Nous présentons ici les résultats obtenus au *Natural Teaching Strategies* (NTS) à partir de la question de recherche nº 1.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

TABLEAU 1
Mesures dépendantes qui servent à l'évaluation des processus de résilience

Processus de résilience	*Mesure*
Croissance et développement de l'enfant	
Dépistage	*Diagnostic Inventory for Screening Children* (DISC) (Amdur, Mainland et Parker, 1988)
Développement général	*McCarthy Scales of Children's Abilities* (MSCA) (McCarthy, 1972) *Stanford Binet IV* (Thorndike, Hagen et Sattler, 1986)
Aptitude sociale	*Preschool Behaviour Rating Scale* (PBRS) (Barker et Doeff, 1980)
Rôle du parent	
Interaction parent-enfants	*Preschool Parent Interactive Behaviour Coding System* (PPIB) (Fleming, Kysela, Drummond et McDonald, 2000 ; Hemmeter et Kaiser, 1994 ; communication personnelle, juillet 1995)
Fonctionnement de la famille	
Résilience générale de la famille	*Family Assessment Measure* (FAM)
• adaptation	(Skinner, Steinhauer et Santa Barbara, 1984)
• croyances et valeurs	*Parental Appraisals* (McCubbin et Thompson, 1991 ; Scheier et Carver, 1985)
• *coping*	*Family Coping Inventory* (McCubbin et Thompson, 1991)
• soutiens sociaux	*Social Support Scale* (McCubbin et Thompson, 1991)
• exigences	*Combined Hassles and Uplifts Scale* (Folkman et Lazarus, 1989)
Résolution de problèmes dans la famille	*Problem Solving Coding System* (Drummond, 1997) F-COPES (McCubbin et Thompson, 1981)

Question de recherche nº 1 : Est-ce que les stratégies naturelles d'enseignement (NTS) vont améliorer les aspects du processus de protection ?

Les résultats de cette étude indiquent clairement que les NTS ont entraîné d'importants changements dans les mesures portant sur le rôle du parent, des changements modérés dans les mesures de croyances et valeurs parentales et d'aptitudes sociales des enfants, mais aucun changement quant aux mesures d'adaptation, de débrouillardise et de soutien social de la famille, ou d'aptitudes cognitives ou de communication des enfants. Au tableau 2, nous présentons les moyennes et les écarts types pour la proportion de types de comportement des parents en interaction avec leur enfant.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

TABLEAU 2
Effets significatifs constatés chez le groupe expérimental NTS et le groupe témoin

Comportement du parent								
		Témoin			*NTS*			*Différence*
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	
Amorces d'adultes	prétest	20	47.8	47,8	9	48,0	48,0	-0,2
	post-test	20	44,6	44,6	9	31,9	31,9	12,7*
Réponses d'adultes +	prétest	20	32,6	32,	9	34,2	34,2	-1,8
	post-test	20	41,9	41,9	9	59,5	59,5	-17,6*
Comportement non engagé	prétest	20	19,6	19,	9	17,7	17,7	6,1
	post-test	20	13,5	13,	9	8,7	8,7	9
Participation à tour de rôle								
		Témoin			*NTS*			*Différence*
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	
Nombre moyen de tours lors d'un même engagement	prétest	20	28	2	8	13,9	13,9	14,1*
	post-test	20	23,7	23,	8	24,9	24,9	-1,2
Pourcentage d'engagements de plus de 10 tours +	prétest	20	68,4	68,	8	40,4	40,4	28*
	post-test	20	57,0	57,	8	62,0	62,0	-5
Nombre moyen de tours lors d'un même engagement	prétest	20	28	2	8	13,9	13,9	14,1*
	post-test	20	23,7	23,	8	24,9	24,9	-1,2
Fonctionnement familial								
		Témoin			*NTS*			*Différence*
		N	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	
F-COPES	prétest	20	24,8	24,8	8	22,8	22,8	2
	post-test	20	24,6	24,6	8	24,6	24,6	0
Aptitudes sociales de l'enfant	prétest	19	13,3	13,3	9	11,2	11,2	2,1
Échelle de relations sociales	post-test	19	14,4	14,4	9	13,6	13,6	0,8

+ Résultats significatifs de l'analyse de variance à mesures répétées sur l'interaction.

* Test *t* à échantillons appariés.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Comportement des parents en interaction. Nous avons mesuré le comportement des parents en interaction au moyen du PPIB (Fleming, Kysela, Drummond et McDonald, 2000). Pour ce qui est des comportements d'amorce, malgré une proportion presque identique de ces comportements au stade de départ, leur proportion pour le groupe expérimental était significativement moins élevée que celle du groupe témoin à l'étape de six mois post-test. L'objectif des interactions sociales est l'amorce et le maintien d'un contact face à face positif qui se caractérise par des soins parentaux chaleureux, sensibles, réceptifs, affectueux et non restrictifs (Bornstein, 1989). Les parents jouent un rôle important dans le soutien qu'ils donnent à leurs enfants pour que ceux-ci prennent en main leur milieu d'une façon appropriée du point de vue social. L'objectif est donc que les parents diminuent progressivement le nombre de leurs propres amorces et permettent à leurs enfants d'amorcer à leur tour les interactions. Les parents du groupe expérimental ont également montré une proportion significativement plus élevée de comportements réceptifs que le groupe témoin au post-test, malgré des proportions semblables de comportements réceptifs au stade de départ. Aussi, les parents qui ont pris part aux NTS ont pu mieux s'adapter aux comportements de leurs enfants.

Aucune différence significative dans le comportement non engagé des groupes expérimental ou témoin n'a été observée, ni au prétest, ni au post-test. À la figure 2, on présente les profils du comportement des parents des deux groupes pendant l'interaction lors des étapes de prétest et de post-test. Les graphiques contiennent de l'information des trois genres de comportement (amorces, réactions et comportements non engagés), ce qui donne un aperçu plus complet du profil de modifications au comportement qui se déroulent au fil du temps.

Participation à tour de rôle. Nous avons mesuré trois aspects de la participation à tour de rôle dans le PPIB : le nombre total de tours, le nombre total d'engagements et la durée totale de l'engagement. Deux mesures composites ont découlé de ces mesures, soit la moyenne du nombre de tours dans un même engagement et la proportion d'engagements d'au moins une dizaine de tours. Ces deux mesures composites – en plus de la durée totale de l'engagement – représentent les meilleurs indicateurs de la quantité et de la qualité de la participation à tour de rôle que cet instrument a évalué, et sont les seules mesures dont il est question dans cette recherche.

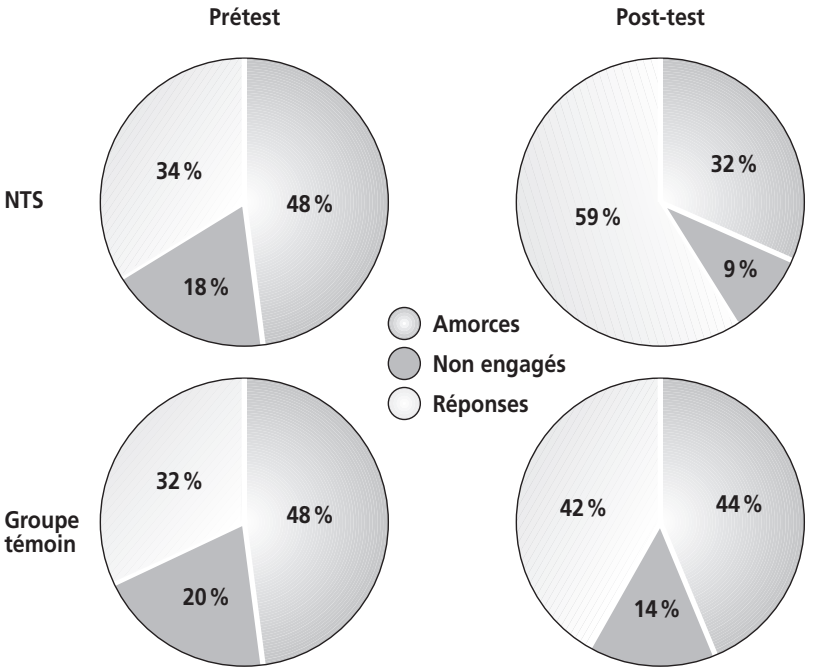
Pour qu'il y ait de bonnes interactions entre parents et enfants, les participants doivent communiquer au même niveau, porter leur attention sur un sujet qui correspond aux intérêts de tous et y participer chacun à son tour. Les parents doivent adapter leur comportement selon le niveau

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

d'intérêt et de communication de l'enfant de manière à ce que celui-ci s'y intéresse et y participe de façon équilibrée. Lorsque leurs jugements quant aux intentions, aux intérêts et aux émotions de leurs enfants sont exacts, les parents réussissent à transmettre de façon plus efficace de nouvelles connaissances, de nouvelles habiletés et de nouvelles aptitudes à leurs enfants. Les parents qui ont pris part aux NTS avaient une moyenne inférieure de tours par engagement ($F = 3{,}75$; $p < 0{,}1$) et un plus faible pourcentage d'engagements de plus de 10 tours ($F = 3{,}95$; $p < 0{,}05$) que le groupe témoin au stade de départ. Aucune différence significative n'a été observée entre les deux groupes au stade de six mois.

Fonctionnement familial. On a évalué plusieurs mesures de fonctionnement familial, notamment l'adaptation familiale, les croyances et valeurs, la capacité de se débrouiller et le soutien social. Seul le F-COPES, (McCubbin, Olson et Larsen, 1981), une mesure de l'approche familiale à la résolution de problèmes, a montré un effet significatif d'interaction aux mesures répétées ($F = 3{,}18$; $p < 0{,}1$).

FIGURE 2
Profil d'engagements des parents



© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Aptitude sociale de l'enfant. Comme nous l'avons déjà relevé, le PBRS (Barker et Doeff, 1980) est un outil dont se sert l'enseignant pour mesurer le développement des aptitudes sociales, cognitives et linguistiques chez l'enfant et la sous-échelle des *Social Relations Skills* mesure l'aptitude sociale de l'enfant telle que la perçoit l'enseignant. Les résultats de la sous-échelle des *Social Relations Skills* entre le stade de départ et le stade de six mois ont montré un effet principal de temps ($F = 29{,}1$; $p < 0{,}001$) et un effet d'interaction de groupe en fonction du temps ($F = 3{,}3$; $p < 0{,}1$) significatifs d'après l'analyse de variance à mesures répétées. Même si, au stade de départ, nous avons jugé que le groupe témoin avait plus d'aptitudes sociales que le groupe expérimental, cette différence n'existait pas au stade de six mois.

Aucune véritable différence n'existait entre les enfants des groupes expérimental et témoin pour ce qui est des mesures de comportement interactif des enfants. Cependant, tous les enfants ont manifesté davantage de comportements d'amorce ($F = 18{,}6$; $p < 0{,}001$) et moins de comportements non engagés au stade de six mois ($F = 3{,}5$; $p < 0{,}1$). Aucun effet fiable de l'intervention n'a été décelé sur les aptitudes cognitives des enfants, selon les résultats des tests de McCarthy (au stade de départ) et de Stanford Binet (au stade de six mois).

En résumé, les parents qui ont pris part aux NTS ont montré une augmentation des aptitudes que visait l'intervention. Nous avons jugé que l'augmentation dans les amorces et la participation à tour de rôle des enfants constituait un indicateur de meilleures interactions entre parents et enfants, mais surtout de parents qui mettent en pratique les stratégies acquises lors de l'intervention. Le tableau 2 présente un résumé des résultats de la recherche sur les NTS.

Il sera maintenant question des résultats obtenus au *Cooperative Family Learning – CFL* à l'aide de la question n° 2.

Question de recherche n° 2 : Est-ce que l'apprentissage familial coopératif (CFL) améliorera les aspects du processus de protection ?

Les résultats de cette étude indiquent clairement que l'intervention CFL a entraîné des changements positifs dans la qualité et la durée des engagements des parents et enfants lors de leur participation à tour de rôle. Aucun autre effet du traitement n'a été observé. Les enfants du groupe témoin ont réalisé des progrès considérables pour ce qui est des mesures d'aptitudes sociales et cognitives, tandis que les enfants du groupe expérimental n'en ont fait aucun. Le tableau 3 présente tous les effets significatifs.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Participation à tour de rôle. Un effet d'interaction significatif d'après l'analyse de variance à mesures répétées a été constaté, mais aucun effet principal pour ce qui est du temps n'a été remarqué pour le nombre moyen de tours par engagement entre le stade de départ et le stade de six mois ($F = 3{,}92$; $p < 0{,}1$). De plus, même s'il n'y avait aucune différence entre les deux groupes au stade de départ, le groupe CFL a pris un nombre significativement plus élevé de tours par engagement que le groupe témoin au stade de six mois ($t = 9{,}54$; $p < 0{,}1$).

TABLEAU 3
Effets significatifs constatés chez le groupe expérimental CFL et le groupe témoin

Comportement du parent								
		Témoin			***CFL***			***Différence***
		N	***M***	***SD***	***N***	***M***	***SD***	
Amorces d'adultes	prétest	20	47,8	(14,8)	9	46,5	(9,6)	1,3
	post-test	20	44,6	(11,4)	9	37,3	(15,4)	7,3
Réponses d'adultes	prétest	20	32,6	(13,8)	9	32,7	(10,1)	-0,1
	post-test	20	41,9	(10,4)	9	47,6	(13,9)	-5,7
Comportement non engagé	prétest	20	19,6	(7,0)	9	20,7	(4,1)	-1,1
	post-test	20	17,7	(13,2)	9	15,1	(9,8)	2,6
Participation à tour de rôle								
		Témoin			***CFL***			***Différence***
		N	***M***	***SD***	***N***	***M***	***SD***	
Temps d'engagement en secondes	prétest	20	159	(27,3)	11	159	(20,7)	0
	post-test	20	157	(23,6)	11	174	(6,5)	17*
Nombre total de tours	prétest	20	69	(21,9)	11	73	(22,4)	4
	post-test	20	76	(23,8)	11	73	(11,2)	3
Nombre total d'engagements +	prétest	20	3,5	(2,1)	11	4,2	(2,6)	0,7
	post-test	20	5,4	(3,3)	11	2,3	(1)	3,1*

+ Résultats significatifs de l'analyse de variance à mesures répétées sur l'interaction.

* Test *t* à échantillons appariés.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Même si la durée de l'engagement des groupes témoin et CFL au stade de départ était similaire, l'engagement du groupe CFL était significativement plus long que celui du groupe témoin au stade de six mois ($t = 5{,}5$; $p < 0{,}05$). Nous avons constaté un effet significatif d'interaction, mais aucun effet pour ce qui est du temps pour le pourcentage d'engagements de plus de 10 tours entre le stade de départ et le stade de six mois ($F = 4{,}8$; $p < 0{,}05$). Même s'il n'y avait pas de différences entre les deux groupes au stade de départ, le groupe CFL avait un plus grand pourcentage d'engagements de plus de 10 tours que le groupe témoin ($t = 6{,}7$; $p < 0{,}05$) au stade de six mois.

Aptitude sociale de l'enfant. En ce qui concerne les mesures d'aptitude sociale de l'enfant telles que les échelles de McCarthy (McCarthy, 1972) et le Stanford-Binet (Thorndike, Hagen et Sattler, 1986), il n'y avait aucun effet significatif favorable à l'intervention. Nous avons cependant constaté divers effets favorables au groupe témoin.

En résumé, même si nous n'avons relevé aucun effet du traitement sur le comportement parental mesuré par le PPIB ou sur le fonctionnement familial, il y avait plusieurs effets sur l'engagement et la participation à tour de rôle qui étaient favorables à l'intervention de CFL. Les engagements des familles CFL étaient inférieurs en nombre et plus longs, mais, à la suite de l'intervention, ils présentaient davantage de réciprocité. À la suite de l'intervention CFL, il y a eu moins d'interruptions dans l'attention.

Nous passons maintenant à l'analyse des effets du programme *Head Start* basée sur les réponses à la question nº 3.

Question de recherche nº 3 : Est-ce que le programme *Head Start* aura, à lui seul, un effet positif sur le développement de l'enfant ?

Effets du programme Head Start. Le volet établissement du programme *Head Start* vise à intensifier les aptitudes cognitives et scolaires nécessaires à l'enseignement dans un établissement scolaire. Les établissements sont orientés vers le jeu, où les aptitudes sont développées au moyen d'occasions de jeu naturel. Les activités sont structurées de manière à favoriser le développement d'aptitudes sur les plans scolaire, cognitif, social et de la motricité. Un des objectifs de cette recherche était de mesurer les changements dans le fonctionnement cognitif ou intellectuel avant l'inscription au programme *Head Start* et après une participation d'un an au programme.

Nous avons fait passer le MSCA (McCarthy, 1972) à tous les enfants au stade de départ de l'étude et encore une fois à l'étape de douze mois. Dans cette recherche, nous n'interprétons que les résultats du *Gross Cognitive Index* (GCI) parce que le GCI est l'outil le plus fiable du MSCA quant à

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

l'évaluation des aptitudes cognitives de l'enfant. Le GCI offre une estimation de l'aptitude de l'enfant à intégrer ses connaissances acquises et à les adapter pour réaliser les tâches inscrites sur les échelles.

Tous les enfants ont connu d'importantes améliorations dans le rendement en matière de développement ($F = 11{,}39$; $p < 0{,}01$) d'après les mesures de l'échelle GCI du MSCA. Le quotient moyen de développement est passé de 89,75 à 96,64. Cette évolution représente, *grosso modo,* une augmentation d'un demi écart type dans les résultats du quotient moyen de développement. Nous n'avons noté aucune différence significative entre les groupes expérimental et témoin pour ce qui est des variations dans les résultats du quotient de développement d'après les mesures du MSCA.

8. DISCUSSION

Les résultats de cette recherche indiquent que les interventions – Stratégies naturelles d'enseignement (NTS) et Apprentissage familial coopératif (CFL) – peuvent être efficaces pour modifier le comportement parental au cours d'une interaction surveillée. Toutefois, les interventions étaient moins efficaces au regard des changements occasionnés au mode de fonctionnement familial d'après les résultats des questionnaires des parents et pour ce qui est des mesures du rendement des enfants.

Le modèle d'adaptation de la famille (FAM) s'est révélé un cadre utile pour évaluer les forces et les besoins des familles. D'après les résultats, les familles s'adaptent dans les limites normales, leur degré de stress est supérieur à la moyenne et une grande partie des modifications dans leur capacité d'adaptation est attribuable à leurs soutiens sociaux et à leurs croyances et valeurs (Kysela, Drummond, McDonald et Fleming, 2000). Il s'agit d'éléments importants dans le travail avec des familles dans des contextes inclusifs.

Les parents qui ont pris part aux NTS ont modifié leur comportement lors d'interactions avec leurs enfants. À la suite de l'intervention, ils ont montré une plus grande réceptivité, des échanges affectifs plus positifs, moins d'amorces et de comportements non engagés avec leurs enfants d'âge préscolaire, et ils étaient plus portés à présenter leurs difficultés familiales d'une manière positive. De plus, les professeurs du programme *Head Start* jugeaient que leurs élèves avaient plus d'aptitudes sur le plan du comportement et sur le plan social.

Les parents qui ont pris part aux CFL ont également modifié leur comportement lors d'interactions avec leurs enfants. Leurs engagements étaient inférieurs en nombre, de plus longue durée, et il y avait plus de

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

réciprocité et moins d'interruptions dans l'attention dans les jeux. En général, les enfants du programme *Head Start* ont connu d'importantes augmentations dans le fonctionnement développemental entre le stade de départ de la recherche et le stade de douze mois.

8.1. Répercussions sur la recherche

Comme nous l'avons signalé précédemment (Kysela, Drummond, McDonald, Alexander et Query, 1999), les données de cette recherche indiquent que les familles sont en mesure de s'adapter à des degrés élevés d'exigences et parviennent effectivement à le faire, et que, pour l'essentiel, l'adaptation familiale est attribuable aux soutiens fournis et aux croyances positives. La débrouillardise ne s'est pas révélée une fonction de protection importante dans l'adaptation familiale. Nous concluons donc qu'il est nécessaire de créer d'autres mesures de débrouillardise, plus sensibles aux caractéristiques du débrouillage sans soutien.

Il émerge de cette étude que l'intervention précoce dans les domaines du rôle parental et de la résolution de problèmes dans la famille peut améliorer le comportement de parent avec des enfants de 4 ans. Cela dit, l'intervention précoce peut se révéler plus efficace encore si elle est entreprise avant l'âge de 4 ans. Les parents auront besoin de plus de temps pour apprendre à mieux connaître ces stratégies. Des études empiriques approfondies seront nécessaires si nous souhaitons tirer des conclusions plus précises. Dans les recherches à venir, il faudra donc poursuivre le développement et l'évaluation des NTS et du CFL avec un échantillon de parents et de nouveau-nés.

La résolution commune de problèmes qui s'effectue de façon inefficace, incertaine et désorganisée dans une famille représente une difficulté d'interaction évidente et constitue souvent le problème énoncé qui mène à la thérapie (Wynne, 1984) et aux problèmes éventuels dans le milieu scolaire. Au cours de cette étude, nous avons noté que le recours à une approche d'intervention précoce pour accroître les aptitudes de résolution de problèmes dans les familles peut enrichir le rôle parental avec des enfants de 4 ans. Cependant, la mesure directe de la résolution de problèmes dans une famille était insensible au changement. Il faudra que les recherches futures portent sur la création d'une mesure sensible aux comportements positifs de résolution de problèmes dans les familles. Il faut en outre faire l'examen de la généralisation du comportement des parents dans la résolution de problèmes à l'interaction entre parents et enfants qui concerne la résolution de problèmes.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

8.2. Répercussions sur la pratique

Selon Ramey et Ramey (1998), seules les interventions de grande qualité qui répondent à certaines conditions peuvent entraîner des améliorations dans le développement des enfants. De telles interventions sont nécessaires si nous souhaitons être témoins des avantages lorsque les enfants font leur entrée à l'école dans des milieux inclusifs. Ces conditions servent à orienter la discussion qui suit.

Facteur temps. Au cours de cette étude, nous avons mis en pratique les approches axées sur la famille dans des groupes de parents qui avaient des enfants de 4 ans. C'est donc dire que les habitudes d'interaction entre parents et enfants étaient bien établies avant l'intervention. Il est remarquable qu'il y ait eu d'importants effets positifs sur le comportement parental après six mois d'interventions. Si le programme était mis en pratique dès le début de la relation parent-enfant, nous pourrions nous attendre à encore plus d'améliorations.

Durée et intensité du programme. Les interventions dans cette étude ont été réparties au cours de 12 visites sur une période de six mois. Nous avons constaté des modifications dans le comportement parental selon les attentes prévues, mais aucune modification positive dans les mesures de développement de l'enfant. Il est clair que des visites aux deux semaines pendant six mois ne suffisent pas – ni sur le plan de l'intensité, ni sur celui de la durée – pour que les aptitudes développementales visées soient observables chez tous les enfants.

Méthodes directes ou intermédiaires. D'après les résultats de cette étude, les interventions qui visent le comportement des parents ont amélioré le rôle parental. Même si nous n'avons remarqué que peu d'effets chez les enfants immédiatement après l'intervention, nous pouvons nous attendre à ce qu'un rôle parental amélioré ait des répercussions sur le comportement et les aptitudes des enfants si, au fil du temps, ces modifications sont maintenues.

Nombre d'options. Les trois principales options pour favoriser le développement sain des enfants sont les suivantes : l'intervention axée sur l'enfant, la formation des parents et la prestation de services pour enrichir les milieux où se produit le développement. Dans cette étude, les trois options étaient représentées et nous avons constaté des modifications importantes, autant en ce qui concerne le développement des enfants que le rôle du parent.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Examen des caractéristiques des enfants et des familles. Au cours de cette étude, nous avons tenu compte des caractéristiques uniques des enfants et des familles en adoptant une approche centrée sur les enfants et axée sur la famille, lors de la mise en pratique des NTS et du CFL, c'est-à-dire la situation quotidienne de l'enfant et de la famille qui servait de contenu pour les approches que nous évaluions. Ainsi, l'intégration de ces approches dans un milieu favorable à la famille facilite la tâche de l'intervenant qui cherche à rehausser les processus de protection familiale. De tels milieux sont aussi essentiels dans un cadre d'écoles inclusives.

Il est question, dans Mahoney (1988), d'un lien positif entre la réceptivité maternelle et les résultats du développement de l'enfant tels que les aptitudes langagières, cognitives et sociales dans des familles de race blanche de classe moyenne, dans des familles japonaises, des familles au statut socioéconomique peu élevé, des familles de race noire et des familles qui ont un enfant handicapé. Il est probable que les habiletés requises pour favoriser ces aptitudes sont universelles, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas propres à une seule culture. Les approches développées et évaluées dans cette étude tiennent compte de ces caractéristiques et exigent que les intervenants chargés de leur mise en pratique soient sensibles aux besoins des familles de différentes cultures.

Comme l'a relevé Merton (1976), les personnes qui occupent des positions contrastantes dans la structure sociale – par exemple, clients ou professionnels ; personnes au statut socioéconomique peu élevé et moyen – ont tendance à avoir des perceptions divergentes de la même situation. Il en va de même pour le milieu culturel (Harry, Kalyanpur et Day, 1999 ; Turnbull et Turnbull, 1997). Par conséquent, leur appréciation des besoins individuels et de la famille ainsi que du temps et des efforts requis pour obtenir des soutiens sera divergente. De plus, les parents des minorités culturelles ne s'investissent pas autant que d'autres parents et certaines conditions peuvent en être la cause (Westling, 1996). Certains ne veulent pas trop s'investir, mais souhaitent qu'on les tienne au courant des progrès de leur enfant. Dans d'autres cas, les écoles ou les programmes d'intervention précoce ne répondent pas aux besoins des parents des autres milieux culturels à cause des différences de langue ou de culture. La représentation disproportionnée des minorités dans l'éducation spécialisée a été attribuée au fait que les parents ne sont pas en mesure d'exprimer leur opinion et sont souvent exclus du processus du diagnostic (Turnbull et Turnbull, 1997). Il s'agit d'un élément important dans les cadres inclusifs et il importe de tenir compte de ce genre de caractéristiques chez les enfants et les familles.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

CONCLUSION

Nous avons présenté une étude exploratoire d'un programme d'intervention précoce dans un cadre axé sur la famille. Une telle orientation fait référence à un ensemble précis de croyances, de principes, de valeurs et de pratiques pour soutenir et accroître l'aptitude de la famille à favoriser le développement et l'apprentissage des enfants (Dunst, 2002). La pratique axée sur la famille a été la stratégie privilégiée pour offrir aux familles un plus grand pouvoir dans le processus décisionnel (Greenspan, 2000 ; Turnbull et Turnbull, 1997).

L'orientation sur la famille définit les croyances et pratiques qui traitent les familles avec dignité et respect. Cette orientation comprend notamment : des pratiques individualisées, flexibles et réceptives ; la mise en commun d'informations pour permettre aux familles de prendre des décisions réfléchies ; un choix représentatif des intérêts de la famille pour tous les éléments des pratiques du programme ; des options d'intervention. Cette orientation entraîne également une collaboration et un partenariat entre parents et professionnels. Cette collaboration facilite les rapports entre la famille et le programme, en plus de soutenir la prestation et la mobilisation des ressources et des soutiens pour permettre aux familles de prendre soin de leurs enfants et de les instruire de manière à obtenir des résultats optimaux (Dunst, 2002). De telles pratiques sont nécessaires dans les programmes d'intervention précoce et doivent se poursuivre dans les écoles inclusives. Les parents et les professionnels ont des résultats plus constructifs quand ils travaillent comme partenaires pour aider les familles à atteindre leurs objectifs et tout leur potentiel de développement (Westling, 1996).

Dans l'analyse des programmes d'intervention précoce, il convient de se rappeler que lorsqu'il est question d'enfants vivant dans des conditions de pauvreté, cette intervention doit comporter des pratiques qui valorisent les interactions entre parents et enfants. Comme le montrent les résultats de cette étude, le *Family Adaptation Model* (FAM) offre un cadre qui permet d'accroître la résilience des enfants et de la famille. Découlant de ce modèle, les programmes NTS et CFL représentent deux interventions prometteuses quant à leurs répercussions sur la recherche et la pratique. Ces programmes permettront d'améliorer le fonctionnement et la communication de la famille, deux éléments essentiels au succès des écoles inclusives.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

BIBLIOGRAPHIE

Alexander, J., G.M. Kysela, L. McDonald et J. Drummond (1996). *An Introduction to Family-Centered Practice*, Manuscrit inédit, Edmonton, University of Alberta, Center for Research in Applied Measurement and Evaluation.

Amdur, J.R., M.K. Mainland et K.C.H. Parker (1988). *Diagnostic Inventory for Screening Children (DISC) Manual*, 2e édition, Kitchener, Kitchener Waterloo Hospital.

Barker, W.F. et A.M. Doeff (1980). *Preschool Behaviour Rating Scale (PBRS)*, Annapolis Jct., MD, Child Welfare League of America.

Benasich, A.A., J. Brooks-Gunn et B.C. Clewell (1992). « How do mothers benefit from early intervention programs », *Journal of Applied Developmental Psychology, 13,* p. 311-362.

Bornstein, M.H. (1989). « Between caretakers and their young : Two modes of interaction and their consequences for cognitive growth », dans M.H. Bornstein et J.S. Bruner (dir.), *Interaction in Human Development : Crosscurrents in Contemporary Psychology,* Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum and Associates, p. 197-214.

Bronfenbrenner, U. (1979). « Is early intervention effective ? », dans B. Friedlander, G. Sterritt et G. Kirk (dir.), *Exceptional Infant,* vol. 3*, Assessment and Intervention,* New York, Brunner/Mazel, p. 449-475.

Crnic, K.A., M.T. Greenberg, A. Ragozinn, A.B. Robinson et N. Basham (1983). « Effects of stress and social support on mothers of preterm and full term infants », *Child Development, 54*, p. 209-217.

Drummond, J. (1997). *Problem Solving Coding System*, Manuscrit inédit, Edmonton, University of Alberta.

Drummond, J., G.M. Kysela, L. McDonald et B. Query (2002). « The family adaptation model : Examination of dimensions and relations », *Canadian Journal of Nursing Research, 34*(1), p. 29-46.

Drummond, J., G.M. Kysela, L. McDonald, J. Alexander et M.S. Shank (1996). *Cooperative Family Learning Approach*, Manuscrit inédit, Edmonton, University of Alberta, Center for Research in Applied Measurement and Evaluation.

Dunst, C.J. (1993). « Implications of risk and opportunity factors for assessment and intervention practices », *Topics in Early Childhood Education, 13*, p. 143-153.

Dunst, C.J. (2002). « Family-centered practices : Birth through high school », *Journal of Special Education, 36*(3), p. 139-148.

Dunst, C.J., C.M. Trivette et A.H. Cross (1986). « Mediating influences of social support : Personal, family, and child outcomes », *American Journal of Mental Deficiency, 90*(4), p. 403-417.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Fleming, D., G.M. Kysela, J. Drummond et L. McDonald (2000). *Preschool Parent Interactive Behaviour (PPIB) Coding System*, Manuscrit inédit, Edmonton, University of Alberta, Center for Research in Applied Measurement and Evaluation.

Folkman, S. et R.S. Lazarus (1989). *Combined Hassles and Uplifts Scale*, Redwood City, CA, Mind Garden.

Garmezy, N. et A.S. Masten (1986). « Stress, competence, and resilience : Common frontiers for therapist and psychopathologist », *Behaviour Therapy, 17*, p. 500-521.

Greenspan, S. (2000). *Clinical Practice Guidelines : Redefining the Standards of Care for Infants, Children, and Families with Special Needs*, Bethesda, MD, ICDL Press.

Harry, R., M. Kalyanpur et M. Day (1999). *Building Cultural Reciprocity with Families : Case Studies in Special Education*, Baltimore, MD, Paul H. Brookes.

Henderson, A.T. et K.L. Mapp (2002). *A New Wave of Evidence : The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*, Synthèse annuelle, Austin, TX, Southwest Educational Development Laboratory. <www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf>.

Institut canadien de la santé infantile (1994). La *santé des enfants au Canada : Profil de l'ICSI*, 2e édition, Institut canadien de la santé infantile.

Kysela, G.M., J. Drummond, L. McDonald et D. Fleming (2000). *The Child and Family Resiliency Research Project : Final Report*, Edmonton, University of Alberta, Center for Research in Applied Measurement and Evaluation.

Lazarus, R.S. et S. Folkman (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*, New York, Springer.

McCarthy, D. (1972). *McCarthy Scales of Children's Abilities (MSCA)*, San Antonio, TX, Psychological Corporation.

McCubbin, H.I. et J.M. Patterson (1983). « The family stress process : The Double ABCX model of adjustment and adaptation », dans M. Sussman, H.I. McCubbin et J.M. Patterson (dir.), *Social Stress and the Family : Adjustments and Developments in Family Stress Theory and Research*, Binghampton, NY, Haworth Press, p. 7-37.

McCubbin, H.I. et A.I. Thompson (dir.) (1991). *Family Assessment Inventories for Research and Practice*, 2e édition, Madison, University of Wisconsin.

McCubbin, H.I., D.H. Olson et A.S. Larsen (1981). « Family crisis oriented personal evaluation scales (F-COPES) », dans H.I. McCubbin et A.I. Thompson (dir.), *Family Assessment Inventories for Research and Practice*, Madison, University Of Wisconsin, p. 195-207.

McDonald, L., G.M. Kysela, J. Alexander et J. Drummond (1996). *Natural Teaching Strategies Approach*, Manuscrit inédit, Edmonton, University of Alberta, Center for Research in Applied Measurement and Evaluation.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

McDonald, L., G.M. Kysela, J. Drummond, J. Alexander, R. Enns et J. Chambers (1999). « Individual family planning using the family adaptation model », *Developmental Disabilities Bulletin, 27*(1), p. 16-19.

Mahoney, G.J. (1988). « Enhancing children's developmental motivation », dans K. Marfo (dir.), *Parent-Child Interactions and Developmental Disabilities*, Westport, CT, Praeger.

Mangham, C., G. Reid, P. McGrath et M. Stewart (1994). *Resiliency : Relevance to Health Promotion*, Ottawa, Health Canada.

Merton, R.K. (1976). *Sociological Ambivalence*, New York, Free Press.

Moffatt, T.E. (1993). « Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behaviour : A developmental taxonomy », *Psychological Review, 100*(4), p. 674-701.

Nagin, D.S. et R.E. Tremblay (2001). « Parental and early childhood predictors of persistent physical aggression in boys from kindergarten to high school », *Archives of General Psychiatry, 58*(4), p. 389-394.

Patterson, G.R. (1986). « Maternal rejection : Determinant or product for deviant child behaviour ? », dans W.W. Hartup et Z. Rubbin (dir.), *Relationships and Development*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum and Associates, p. 73-94.

Ramey, C.T. et S.L. Ramey (1998). « Early intervention and early experience », *American Psychologist, 53,* p. 109-120.

Reynolds, A.J., N.A. Mavrogenes, N. Bezruczko et M. Hagemann (1996). « Cognitive and family-support mediators of preschool effectiveness : A confirmatory analysis », *Child Development, 67,* p. 1119-1140.

Richardson, G.E., B.L. Neiger, S. Jensen et K.L. Kumpfer (1990). « The resiliency model », *Health Education, 21*, p. 3-39.

Santé Canada (1999). *Le développement sain des enfants et des jeunes : Le rôle des déterminants de la santé,* n° de catalogue H39-501/1999F, Ottawa.

Scheier M.F. et C.S. Carver (1985). « Optimism, coping and health : Assessment and implications of generalized outcome expectancies », *Health Psychology, 4*, p. 19-247.

Seitz, V. (1990). « Intervention programs for impoverished children : A comparison of educational and family support models », *Annals of Child Development, 7*, p. 73-103.

Shank, M.S. (1991). *Cooperative Family Problem Solving : An Intervention for Single-Parent Families with a Child Who Has a Disability,* Thèse de doctorat inédite, Kansas, University of Kansas.

Skinner, H.A., P.D. Steinhauer et J. Santa Barbara (1984). *Family Assessment Measure (FAM)*, Lutz, FL, Psychological Assessment Resources.

Thorndike, R.L., J. Hagen et J. Sattler (1986). *Stanford-Binet Intelligence Scale,* 4e édition, Itasca, IL, Riverside.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Tremblay, R.E. (2001). « The development of physical aggression during childhood and the prediction of later dangerousness », dans G.F. Pinard et L. Pagani (dir), *Clinical Assessment of Dangerousness : Empirical Contributions*, New York, Cambridge University Press, p. 47-65.

Turnbull, A.P. et H.R. Turnbull (1997). *Families, Professionals, and Exceptionality : A Special Partnership*, 3e édition, Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall.

Westling, D.L. (1996). « What do parents of children with moderate and severe mental disabilities want ? », *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, *31*, p. 86-114.

Willms, J.D. (2002). *Vulnerable Children : Findings from Canada's National Longitudinal Survey of Children and Youth*, Edmonton, The University of Alberta Press.

Willms, J.D. (2004). *Raising and Leveling the Bar in Canadian Schools*, Paper presented at the Building Capacity for Diversity in Canadian Schools lecture series, Charlottetown, University of Prince Edward Island.

Wynne, L.C. (1984). « The epigenesis of relational systems : A model for understanding family development », *Family Process, 23*, p. 297-318.

Yoshikawa, H. (1994). « Prevention as cumulative protection : Effects of early family support and education on chronic delinquency and its risks », *Psychological Bulletin, 115*, p. 8-54.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

CHAPITRE 12

Restructuration de l'organisation des enseignements au secondaire

La tâche globale comme soutien à la pédagogie inclusive

Nadia Rousseau
Université du Québec à Trois-Rivières
nadia.rousseau@uqtr.ca

Caroline Vézina
Université du Québec à Trois-Rivières
caroline.vezina@uqtr.ca

Carmen Dionne
Université du Québec à Trois-Rivières
carmen.dionne@uqtr.ca

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Résumé

Au début des années 1990, la tâche globale devient un des fondements organisationnels du premier CFER (Centre de formation en entreprise et récupération). Depuis bientôt trois ans, cette structure fait l'objet d'une recherche sur ses retombées en contexte CFER ainsi que d'une recherche sur sa transférabilité à d'autres contextes scolaires. La tâche globale a ainsi été implantée dans une école secondaire auprès de jeunes de 12 à 14 ans ayant eux aussi un parcours scolaire difficile. Les auteures présentent d'abord le modèle CFER ainsi que les principales caractéristiques associées à la tâche globale. Elles donnent ensuite les résultats préliminaires de deux études qui permettent de croire que la tâche globale peut favoriser l'implantation d'une pédagogie inclusive à l'école secondaire.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

En 1994, l'UNESCO lors de la *World Conference on Special Educational Needs* statuait que l'exclusion scolaire avait pour conséquence la discrimination sociale et le mécontentement des principaux acteurs de l'éducation (Karagiannis, Stainback et Stainback, 1997). Il n'est donc pas surprenant de constater que les principes de base associés à l'inclusion scolaire reposent sur la préparation de tous les acteurs de la société aux exigences de la vie adulte (Fisher, Sax et Jorgensen, 1998). Selon Fisher, Sax et Jorgensen (1998), ces exigences obligent la prise en considération de huit principes fondamentaux, dont une utilisation créative du temps. Les auteurs insistent aussi sur la désuétude des trajectoires déterminées par les degrés d'habiletés qui devraient être remplacées par des classes hétérogènes. Les travaux de Jorgensen, Fisher, Sax et Skoglund (1998) ont montré qu'un système d'adaptation scolaire en marge du système d'éducation au sein d'une même école ne favorise pas la mise en œuvre d'une pédagogie inclusive. Ce même constat est émis par Lipsky et Gartner (1996), Stainback, Stainback et Ayres (1996), Shroth, Moorman et Fullwood (1997), et Lupart (1998). Ce constat s'apparente aussi au principe de Fisher, Sax et Jorgensen (1998) mentionné précédemment sur la désuétude des trajectoires déterminées par les degrés d'habiletés. De plus, bien que certaines écoles innovent par la mise en place de situations d'apprentissage expérientielles dans la communauté, ces occasions de participation sociale ne suffisent pas à favoriser l'action inclusive (Jorgensen, Fisher, Sax et Skoglund, 1998).

Même si l'inclusion scolaire à l'école secondaire n'est pas encore une réalité en contexte québécois, une étude sur le programme et sur la structure des Centres de formation en entreprise et récupération (CFER)[1] nous permet de faire un parallèle prometteur entre la restructuration de l'école secondaire et le fonctionnement en tâche globale. Ce fonctionnement particulier, nommé la « tâche globale », est basé sur une réorganisation du temps où une équipe enseignante est responsable de l'ensemble de la formation d'un groupe d'élèves. Les élèves ne se déplacent plus d'un local à un autre en suivant un horaire fixe et découpé comme à l'école secondaire ordinaire, puisqu'ils reçoivent tous leurs apprentissages, ou presque, dans un même local avec la présence constante de plus d'un enseignant. Jusqu'à tout récemment, seuls les CFER utilisaient cette structure temporelle innovante, mais depuis plus de deux ans, d'autres écoles ont emboîté le pas. En fait, l'étude de la transférabilité de la tâche globale

1. *Identification, description et analyse de la démarche pédagogique associée à la tâche globale en contexte CFER : impact sur la persévérance scolaire des jeunes ayant des difficultés graves d'apprentissage* (FQRSC-90884), N. Rousseau (2003-2006).

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

à d'autres contextes scolaires[2] permet aujourd'hui de la concevoir comme un élément de soutien à l'implantation d'une pédagogie inclusive au secondaire, tout en respectant les principes fondamentaux de Fisher, Sax et Jorgensen (1998) ainsi que les 10 conditions essentielles à l'implantation de l'inclusion scolaire proposées par Rousseau et Bélanger (2004) à partir d'une adaptation des travaux de Schaffner et Buswell (1996). Dans un premier temps, nous présentons le modèle CFER ainsi que les principales caractéristiques associées à la tâche globale. Un parallèle est ensuite fait entre le fonctionnement en tâche globale et l'implantation d'une pédagogie inclusive au secondaire. La présentation de ce parallèle découle de l'analyse des données qualitatives recueillies auprès des enseignants et des directions d'école dans les deux études précitées. Précisons enfin que, dans ce chapitre, nous ne faisons pas état des résultats spécifiques de ces études relativement aux retombées de la tâche globale en contexte CFER ou de sa transférabilité à d'autres contextes scolaires, mais bien du lien prometteur qu'il est permis d'établir entre le fonctionnement en tâche globale et la mise en place d'une pédagogie inclusive au secondaire.

1. LE CFER

Le programme CFER s'adresse aux jeunes de 16 à 18 ans ayant été exclus du secteur scolaire ordinaire pour la majorité de leur scolarisation. Des études antérieures ont permis de reconnaître au CFER une approche innovante appréciée par les jeunes, tout particulièrement les jeunes ayant des troubles graves d'apprentissage (Baby, 2005 ; Rousseau, 2003a, 2003b, 2004). Pour faire suite à la réalisation d'une analyse sociopédagogique des CFER, Baby (2005) constate que contrairement aux jeunes du cheminement particulier d'insertion sociale et professionnelle (ISPJ), les jeunes des CFER sont « enthousiastes et pleins d'assurance », ils sont « affranchis » et « libérés du joug de l'exclusion… » (p. 39). L'ensemble des études réalisées sur les CFER ont permis de reconnaître quatre stratégies typiques qui contribuent à la qualité de l'expérience scolaire de ces jeunes. La tâche globale constitue l'une de ces quatre stratégies.

2. *Étude multidimensionnelle de la transférabilité des effets produits par quatre stratégies typiques du modèle CFER à d'autres contextes scolaires auprès d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage* (FQRSC-95352), menée par N. Rousseau, A. Baby, M. Boutet, M. Dumont, J. Myre Bisaillon, D. Rhéaume et N. Sorin.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

2. QUELQUES PRÉCISIONS SUR LA TÂCHE GLOBALE

C'est pour donner suite aux difficultés rencontrées dans leurs pratiques auprès des jeunes inscrits dans les cheminements particuliers qu'une équipe d'enseignants de la Commission scolaire de Victoriaville décidaient de créer une structure pédagogique innovante, qu'ils ont intitulée la « tâche globale », structure plus adaptée aux besoins des jeunes qui leur étaient confiés (Arsenault, Bachand, Gosselin, Leclerc et Maurice, 1989). Au début des années 1990, la tâche globale devient un des fondements organisationnels du premier CFER. Depuis bientôt trois ans, cette structure fait l'objet d'une recherche sur ses retombées en contexte CFER ainsi que d'une recherche sur sa transférabilité à d'autres contextes scolaires. La tâche globale a ainsi été implantée dans une école secondaire auprès des jeunes de 12 à 14 ans ayant eux aussi un parcours scolaire difficile. Les résultats préliminaires de ses retombées en contexte CFER et de sa transférabilité à d'autres contextes permettent de croire que la tâche globale peut favoriser l'implantation d'une pédagogie inclusive à l'école secondaire.

L'organisation des enseignements en tâche globale exige que l'ensemble de la formation d'un groupe d'élèves soit sous la responsabilité entière d'une équipe d'enseignants qui travaillent en collaboration (Arsenault, Bachand, Gosselin, Leclerc et Maurice, 1989 ; Arsenault, Brunelle, Gosselin et Maurice, 2002). Comme l'indique Baby (2005), la tâche globale se distingue du *team teaching* puisque « l'ensemble de la tâche d'instruction, d'éducation et de formation de tous et chacun des élèves est assumée comme un tout sans autre spécialisation des membres de l'équipe que celle commandée par les circonstances » (p. 54). Cette structure exige une collaboration étroite entre les membres de l'équipe enseignante. En effet, « la collaboration, l'initiative, la résolution de problèmes et la créativité sont au cœur de l'organisation de la tâche enseignante » en contexte de tâche globale (Rousseau et St-Pierre, 2003, p. 47). Ce type de structure permet au personnel d'utiliser et de développer leurs expertises, leurs compétences et leur imagination. Pour Maurice, Arsenault et Gosselin (2002), ce mode de fonctionnement met fin à l'isolement des enseignants et favorise la discussion, la réflexion sur l'action et la critique constructive entre collègues. Ces propos sont corroborés par les enseignants qui fonctionnent en tâche globale, autant en contexte CFER (Rousseau, en préparation) qu'en contexte d'enseignement secondaire (Rousseau, Vézina et Rhéaume, sous presse). Les enseignants pratiquant l'enseignement en contexte de tâche globale y voient beaucoup d'avantages (Maurice, Arsenault et Gosselin, 2002). Selon ces auteurs, son application permet de pallier les inconvénients du cloisonnement des matières tout en permettant

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

au groupe de se donner un lieu d'échange commun où les enseignants et les élèves sont en présence les uns avec les autres cinq jours complets par semaine (plutôt que cinq périodes par semaine lorsqu'il y a cloisonnement des matières). Une analyse sociopédagogique des CFER réalisée par Baby (2005) permet de dégager « la latitude » et « l'autonomie » inhérentes à la tâche globale (TG). Selon Baby (2005, p. 56), « cette autonomie et cette latitude que donne la TG s'exercent à plusieurs niveaux : celui de l'élève par rapport à ses profs, celui des profs de l'équipe par rapport au régime pédagogique du secondaire… ». En tâche globale, l'équipe enseignante détermine elle-même son horaire et les apprentissages sont tous effectués dans le même local. Cette liberté dans l'organisation du temps et dans les lieux d'enseignement semble permettre aux enseignants d'aller au bout des activités d'apprentissage avec les élèves, même si cela prend plusieurs heures ou une journée complète. De plus, l'enseignant n'est jamais seul dans la classe et lorsqu'il explique une notion, un de ses collègues circule autour des pupitres pour répondre aux questions des élèves, ce qui permet l'encadrement individuel, et ce, dès que les besoins surviennent. En outre, les enseignants peuvent rencontrer individuellement les élèves lorsque cela est nécessaire sans avoir à attendre à la prochaine pause ou à la fin de la journée comme cela arrive souvent dans les écoles secondaires ordinaires utilisant un horaire fixe. Selon Maurice, Arsenault et Gosselin (2002), les enseignants responsables du groupe de jeunes disposent donc de plus de temps pour enseigner, réaliser des projets avec les jeunes, valoriser les jeunes et veiller aux tâches quotidiennes (prises de notes, vérification des absences, résolution de conflits, action sur les comportements, etc.). Ces constats émergent aussi de nos travaux de recherche sur la tâche globale, autant en contexte CFER qu'en contexte d'enseignement secondaire (Baby et Rousseau, 2004 ; Rousseau, en préparation ; Rousseau, Vézina et Rhéaume, sous presse). En effet, au dire des enseignants, la tâche globale facilite l'implantation de la réforme en permettant l'intégration des matières et la mise sur pied de projets intégrateurs, et en rendant les élèves plus actifs dans leur apprentissage (Gouvernement du Québec, 1999).

3. *LA TÂCHE GLOBALE COMME SOUTIEN À L'IMPLANTATION D'UNE PÉDAGOGIE INCLUSIVE*

Les quelques précisions présentées sur les caractéristiques organisationnelles associées à la tâche globale permettent sans équivoque de répondre à l'un des principes fondamentaux de la pratique inclusive au secondaire tel qu'il est proposé par Fisher, Sax et Jorgensen (1998, p. 31), c'est-à-dire

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

« l'utilisation créative du temps de même que l'implantation d'une structure innovante du temps scolaire ». Au-delà de ce principe, la littérature sur le thème de l'inclusion fait aussi état de conditions essentielles à la réussite de son implantation. Afin d'établir un parallèle entre l'enseignement en contexte de tâche globale et l'implantation d'une pédagogie inclusive au secondaire, nous reprendrons chacune des conditions proposées par Rousseau et Bélanger (2004), à partir des travaux de Schaffner et Buswell (1996), en les juxtaposant à notre compréhension de la tâche globale.

3.1. Première condition : développer une philosophie commune

Cette première condition fait référence au développement d'une philosophie commune partagée par l'ensemble des acteurs scolaires, caractérisée par l'engagement authentique de tous ces acteurs, engagement fondé sur le potentiel de réussite de tous les élèves. Il va sans dire que l'enseignement en contexte de tâche globale oblige à développer d'une philosophie commune, non pas tant sur la notion d'inclusion proprement dite, mais bien sur les représentations qu'ont les membres de l'équipe sur l'apprentissage, la réussite, l'engagement, la motivation, la différence, etc. L'étude de la tâche globale en contexte CFER et en contexte d'école secondaire révèle que le développement d'une philosophie commune passe obligatoirement par la communication entre les membres de l'équipe. Selon les enseignants, *il faut se parler et il ne faut pas qu'il y ait de malaises sinon ça va aller tout croche* (2 : 527[3]). Toujours selon les enseignants, il faut aussi *opter pour des valeurs… que tout le monde on va être capables de faire, pas en fonction de soi, mais en fonction d'un objectif commun* (2 : 889). On constate aussi l'importance de travailler avec une équipe composée de personnes engagées et volontaires : *travailler en équipe avec des gens qui ont le goût d'aller de l'avant* (1 : 5). La place accordée au fonctionnement en équipe n'est pas sans rappeler le concept d'équipe-cycle proposé par le ministère de l'Éducation du gouvernement du Québec (2004). Tout comme l'équipe enseignante qui œuvre en contexte de tâche globale, l'équipe-cycle consiste à créer une collaboration entre les enseignants d'un même cycle en facilitant la concertation et la gestion avec souplesse des regroupements d'élèves, du temps et de l'espace (MEQ, 2004).

3. Ces chiffres représentent le numéro de l'entrevue ainsi que le numéro de l'unité de sens.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

3.2. Deuxième condition : la direction doit s'investir, s'engager et faire preuve de leadership

Cette deuxième condition fait référence à l'engagement de la direction d'école dans la mise en place d'une démarche inclusive. Cette condition traite de l'octroi de temps aux enseignants pour favoriser la collaboration et la planification de l'enseignement, ainsi que du rôle de la direction d'école dans la création d'un sentiment d'appartenance et d'implication concrète au projet d'inclusion. Il va sans dire que l'enseignement en tâche globale facilite la collaboration et la planification des enseignements. Les données recueillies dans le cadre de l'étude de la tâche globale en contexte CFER et en contexte d'école secondaire abondent en ce sens. À titre d'exemple, la collaboration entre les enseignants œuvrant auprès d'un même groupe *permet de ne pas être seule quand tu prends une décision vis-à-vis un enfant* (1 : 77), *permet à l'autre intervenant d'ajouter son petit grain de sel à ma théorie* (1 : 54), permet de participer aux enseignements de leurs collègues, et ainsi d'apprendre des autres : *Je finis mes journées, puis je me dis que j'ai appris des affaires, j'ai pas juste enseigné ! J'ai appris moi aussi. Alors si moi aussi j'ai appris, par le fait même, j'ai l'impression que* [les élèves] *ont appris.* (7 : 39)

Toutefois, la collaboration et l'engagement de la direction à l'égard du fonctionnement en tâche globale demeurent essentiels. En effet, la tâche globale semble être implantée avec succès lorsque *la direction va faire en sorte que l'équipe qui va être en place soit toujours en train de travailler en tâche globale. Puis c'est la direction qui va décider qui fait partie de l'équipe. S'ils ne sont pas capables, tu n'auras pas une bonne tâche globale* (2 : 399). Cependant, que ce soit en contexte CFER (lorsque le CFER est intégré à une polyvalente) ou en contexte d'école secondaire, le fonctionnement en tâche globale peut déranger certains collègues de travail : *l'équipe bénéficie de l'appui à 100 % de la direction, vraiment, on est très heureux là-dessus, ç'a super bien été, mais aux yeux des autres, qui nous regardent avec une loupe grosse de même, … et nous cherchent des bibittes* (1 : 194). Certains enseignants qui fonctionnement en tâche globale disent faire l'objet de jalousie ; quelques enseignants seraient *jaloux de notre petit bonheur* (1 : 210). D'autres iraient même jusqu'à manifester une attitude négative : *Un intervenant est allé faire des photocopies la semaine passée au local et un prof lui a dit : « Bon, t'enseignes-tu ici, toi ? », comme pour le narguer, mais il dit : « où ? » et elle dit : « As-tu l'intention de t'incruster ? » en voulant dire dans le local de l'unité. Ça c'est des commentaires dont on n'a pas de besoin* (1 : 205). La direction d'école aurait donc un rôle important à jouer dans le maintien d'un climat d'école positif et dans l'acceptation de modes de gestion des enseignements différents des modes plus traditionnels.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

3.3. Troisième condition : promouvoir la diversité

Cette troisième condition fait référence aux «3 R» de Shapiro (1999), soit la reconnaissance des besoins de chacun, le respect de l'autre et de ses différences, et la responsabilité partagée du bien-être des personnes. Cette condition est réalisée en mettant un frein aux préjugés, en réfléchissant sur ses propres attitudes et en s'assurant de la participation de tous les élèves aux activités de l'école. Le fonctionnement en tâche globale, autant en contexte CFER qu'en contexte d'enseignement secondaire, permettrait la prise en charge de *la responsabilité totale du groupe d'élèves, dans la responsabilité de formation scolaire, l'estime de soi, la formation de la personne et son vécu social… chaque enseignant dans un petit groupe doit se sentir responsable de tous ces aspects* (2 : 736). Ce mode de fonctionnement permettrait aussi *une vision globale du jeune* (2 : 742) en plus *d'aider le jeune à savoir vivre* (2 : 127). *Savoir vivre, c'est tout le monde qui rentre là-dedans…* (2 : 132). Ce mode de fonctionnement permettrait aussi aux membres de l'équipe enseignante *de voir le potentiel des jeunes* (2 : 179) tout en s'assurant *de ne pas porter des jugements, avoir un bon jugement ! Avoir un bon jugement face à différentes situations dans un groupe… être capable de changer la dynamique du groupe simplement en ayant un bon jugement. Ton cours de français peut devenir un cours de maths…* (2 : 176). On croit aussi que le fonctionnement en tâche globale contribue à *la réussite des élèves, l'épanouissement des élèves et des maîtres. L'épanouissement, c'est plus que la réussite, c'est l'épanouissement personnel des élèves et des maîtres…* (2 : 1134). En effet, la tâche globale contribuerait aussi à *l'épanouissement des maîtres par les occasions de discussions et d'observations qu'elle procure : il y a des choses que nous pouvons observer dans la classe qu'avant on ne pouvait pas ou ça nous donne le temps de réfléchir…* (1 : 448). Toutefois, au-delà de la classe, il est essentiel que les autres collègues de l'école ne portent pas de jugement sur ceux qui choisissent d'intervenir en contexte de tâche globale.

3.4. Quatrième condition : développer un programme de soutien

La quatrième condition stipule que l'école inclusive devrait prévoir un programme de soutien permettant d'assurer que l'environnement de l'élève ainsi que les activités scolaires et sociales qui y sont rattachées soient adaptés aux besoins de ce dernier en misant sur la participation active des différents acteurs scolaires. La résolution de problèmes est au cœur de cette condition. Bien que le fonctionnement en tâche globale ne prévoie pas la mise en place d'un tel programme de soutien, les enseignants disent souvent avoir recours à la résolution de problèmes pour mieux adapter leurs interventions aux besoins d'un jeune : *C'est important la concertation*

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

j'ai trouvé en tâche globale ; trouver un temps où est-ce que l'on parle de ce qui s'est passé et des moyens d'intervention qu'on fait auprès des jeunes, par exemple (3 : 472). De plus, en raison de la responsabilité partagée du groupe, il arrive qu'un jeune soit soutenu de façon plus explicite par un des membres de l'équipe, en fonction des préférences du jeune ou des caractéristiques du suivi : […] *on essaie en tout cas, le jeune a le choix, s'il y a plus de chimie avec un, bien on respecte ça ! On fait le suivi avec lui. Alors, le jeune sent s'il est plus à l'aise avec une personne et il est plus motivé à aller vers cette personne-là* (2 : 98). Pour certains, l'enseignement en tâche globale veut dire que les enseignants *acceptent d'être des enseignants, des intervenants, des ouvriers, des administrateurs, des pères, des mères, des sociologues, des psychologues…* (4 : 16). Il est permis de croire que cette flexibilité associée au rôle de l'enseignant peut contribuer au soutien du jeune ayant des besoins particuliers.

3.5. Cinquième condition : Appliquer le plan stratégique

La cinquième condition traite de l'application d'un plan stratégique favorisant le suivi du plan d'intervention personnalisé. Le plan stratégique devrait aussi favoriser la transition du jeune d'une classe à une autre (passage d'un niveau à l'autre, changement d'enseignant, changement d'école, etc.). La tâche globale ne prévoit pas de plan stratégique, bien qu'elle n'exclue pas l'application d'un plan d'intervention personnalisé. Toutefois, par sa structure, elle diminue de façon significative le nombre de transitions attendues chez les élèves. On se rappellera que l'enseignement en tâche globale n'est pas dirigé par les contraintes associées aux grilles horaires (temps et matières). *Les jeunes n'ont pas d'horaire. Comme ça, sont pas déstabilisés* (2 : 245). De plus, […] *les élèves sont toujours dans le même local. On parle de la classe pour toutes les matières. Les apprentissages sont donc confinés au même endroit* (2 : 261). Les enseignants notent toutefois que l'initiation au fonctionnement en tâche globale peut être difficile en début d'année : *moi, j'avais de la misère en début d'année, je me disais voyons j'ai pas de temps à moi, parce qu'on était toujours en classe avec les élèves* (2 : 472) ; *tu n'as pas le temps nécessairement pour faire des préparations. Tandis qu'avec le fonctionnement par période, tu en avais un peu plus… tu avais deux périodes dans ta journée et tu en as des fois une demi-journée de libre. Ça te permet de respirer. Ceci m'a manqué en début d'année ce temps-là, sauf que présentement, ce n'est plus pareil. Parce que justement les classes sont plus… on a plus de temps justement à nous* (2 : 699).

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

3.6. Sixième condition : développer et organiser un service d'aide aux intervenants scolaires

Cette sixième condition souligne l'importance de créer un réseau de soutien pour les intervenants scolaires afin de favoriser l'implantation de l'inclusion scolaire. Pour réaliser cette condition, on peut, par exemple, avoir recours à l'aide par les pairs, la participation de consultants, l'utilisation de centres de ressources variées. La tâche globale ne prévoit pas le développement d'un service d'aide destiné aux différents intervenants de l'éducation. Toutefois, par sa structure, la tâche globale contribue au développement d'un réseau de soutien naturel et d'une structure de formation continue accessible en tout temps. Comme nous l'avons mentionné précédemment, la tâche globale oblige à une concertation entre les différents membres de l'équipe enseignante. Cette concertation sert non seulement à la planification des enseignements, mais aussi à la résolution de problèmes et à la prise de décisions relatives aux besoins spontanés des jeunes. Le travail d'équipe permet aussi de faire émerger la complémentarité de certaines approches ou de certaines personnalités : *C'est un plus pour nous deux dans ça : lui, il est plus structuré et, moi, je le suis moins. Donc, nous nous complétons* (3 : 527). Ce travail en collaboration authentique contribue à l'appréciation qu'ont les enseignants de leur tâches *: En tout cas, moi, j'ai l'impression que je suis tout le temps de bonne humeur* (1 : 87). *Je trouve que ça me permet de finir mes journées plus heureuse et je les commence plus heureuse aussi* (1 : 90). Ce propos illustre bien le sentiment d'être soutenu par les membres de l'équipe enseignante : *Pis pourtant, on arrive ici à 8 h 15 ou 8 h 20 et part jusqu'à 4 h 30 ou 5 h et… sur les heures de dîner. Ça arrête pas. Donc, quand on arrive à la maison, je suis ben moins fatigué que quand je travaillais à la polyvalente… Donc, je suis fatigué physiquement, mais moins, parce que je peux me reposer sur mes confrères, je ne suis pas seul à « driver »* […] (2 : 712).

3.7. Septième condition : faire preuve de flexibilité

La flexibilité des intervenants de l'éducation est au cœur de la septième condition de réussite de l'implantation de l'inclusion scolaire. On y précise que les enseignants devraient être ouverts à la prise de risques en plus de faire preuve de flexibilité, de spontanéité et d'avoir une bonne capacité d'adaptation face aux imprévus. Au départ, précisons que l'enseignement en tâche globale est nécessairement caractérisé par une bonne dose d'ouverture aux modes innovants de gestion des enseignements. Tout comme l'inclusion scolaire, pour enseigner en tâche globale, *Il faut que tu sois mobile, que tu sois ouvert à du changement* (2 : 242). Cette flexibilité est palpable dans la gestion du temps et dans les répercussions que cette

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

gestion entraîne sur les activités d'enseignement et d'apprentissage : *Oui, on déborde souvent* […] *déborder de 10 ou 15 minutes, on déborde. Ça, c'est sûr* (2 : 238). *L'autre fois, X* [*enseignant*], *en univers social, il parlait de la quantité d'air dans le sol, pis de l'eau, en tout cas, en science et techno, il parlait de ça pis là après ça c'était français, j'en ai pas fait de français, il a passé tout l'avant-midi à faire ça. Moi, j'attendais qu'il finisse pour faire du français et, finalement, j'en ai pas fait, mais ce n'est pas grave, parce qu'avec Y* [*enseignant*] *les enfants se questionnaient, on n'est pas pour leur dire, ok, on se prend 15 minutes, il faut que j'aille dans un autre groupe, il les a laissés aller* (1 : 415). *Pour atteindre nos objectifs, un moment donné, on décide de faire un blitz dans une matière ; on passe l'examen au mois de janvier ou février plutôt que d'attendre au mois de juin. Qu'est-ce qui nous empêche de faire ça ? On est libre de notre temps* (2 : 1102). Cette flexibilité est associée à d'importants bénéfices pédagogiques, comme l'illustrent clairement ces deux extraits : *L'immersion en anglais par période de 60 minutes à tous les deux jours, fais-moi ça toi ! Alors les implications pédagogiques, c'est que finalement toutes les affaires pédagogiques les plus motivantes, tu as la possibilité de les faire, avant tu les avais pas. T'étais pas capable de les faire avant, là t'as la possibilité. Ça ne veut pas dire que tu vas le faire, mais au moins si tu veux le faire, tu as la possibilité de le faire, de réaliser des projets, établir des démarches, de s'ouvrir sur le milieu, tout ça c'est pas possible avec des horaires* (2 :1027). Dans le même esprit, les enseignants sont unanimes : *les projets, c'est impossible avec la grille matière* (2 :1022). *L'ouverture sur le milieu, quand tu t'ouvres sur le milieu, il faut que tu tiennes compte des horaires du milieu et du temps du milieu. Si ton temps est tout défini, comment peux-tu t'ouvrir sur le milieu ?* (2 : 1019)

3.8. Huitième condition : évaluer et adopter des approches d'enseignement efficaces

Cette condition fait référence à l'importance de la formation continue chez les enseignants. Par la formation continue, l'enseignant devrait être exposé à une variété d'approches pédagogiques dans une variété de contextes. Le fonctionnement en tâche globale constitue en soi une opportunité de formation continue, puisque les membres de l'équipe ont la chance d'enseigner ensemble, de se regarder enseigner, d'assister leurs collègues lors de l'enseignement d'une matière spécifique et de développer des projets communs ou complémentaires qui découlent de ces expériences contextuelles. En effet, les enseignants qui œuvrent en contexte de tâche globale disent apprendre de l'enseignement de leurs collègues : *Alors là, c'est ça que je fais maintenant, pis moi j'apprends des choses. Quand Z* [*enseignant*] *revoit les glucides et les lipides, mon Dieu, on apprend nous autres aussi en même temps, fait que là c'est ben le fun. Mon anglais s'est amélioré aussi* (1 : 115). De plus, ce mode de fonctionnement permet plus facilement l'établissement de liens

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

entre les différentes matières : *Ils font une maquette qui doit représenter une partie du continent. Alors, ils ont vu la faune, la flore, en sciences et techno ; ils ont vu les climats en univers social ; en mathématiques, ils ont vu les échelles, les proportions. Pis nous, on gravite à travers tout ça* (1 : 104). *Pis le fait qu'on assiste aux cours des autres, l'enseignant n'a pas besoin de tout nous dire* […] *moi, je suis capable de dire : « Rappelez-vous ce que X* [*enseignant*] *vous a dit l'autre fois là, il faut que vous en teniez compte. » On est capable de rapporter les propos d'un enseignant, parce qu'on est présent en classe* (1 : 142).

3.9. Neuvième condition : célébrer les réussites

La reconnaissance explicite des réussites, si petites soient-elles, est la neuvième condition essentielle à la mise en place d'une école inclusive. Le fonctionnement en tâche globale peut favoriser l'émergence des réussites étant donné la flexibilité de sa structure. À titre d'exemple, un enseignant raconte :

> *En maths, je faisais faire des figures géométriques et je voulais demander aux élèves de trouver l'aire et là, il y a un étudiant,* […] *il y en a un qui s'installe avec sa règle et son petit crayon et il prend tous les centimètres, il divise tout son triangle en petits carreaux pis là, je le regardais faire et les autres disaient « ben voyons donc, t'as pas d'affaire à faire ça » et je me suis dit on va le laisser aller, on va voir comment sa démarche fonctionne. Alors là, à la fin, moi je pensais qu'il allait avoir plus de difficultés, et la réponse c'est 25 cm et il répond « 25 cm », et je dis : « c'est merveilleux, tu as trouvé une façon de le faire et c'est important car la leçon montre qu'il n'y a pas juste une façon de le faire, il y en a plusieurs, même s'il y en a une de valorisée ». … C'est ça moi que je trouve que la tâche globale nous permet de faire, c'est justement de prendre le temps avec les élèves. En tout cas moi je suis celle, comme enseignante, j'ai tout le temps dit qu'il faut aller plus vite, mais là ce n'est plus nécessaire… Bon il y a peut-être une façon plus rapide de le faire, mais sa méthode est bonne et je trouvais ça important de lui dire à l'élève pour qu'il sache : « Hey, j'ai fait quelque chose de bon ! »* (1 : 456)

Au-delà de la réussite proprement dite, le fonctionnement en tâche globale permet d'abord et avant tout d'établir un lien de confiance avec l'ensemble des élèves, lien qui serait plus difficilement atteignable en contexte d'enseignement traditionnel : *c'est plus facile d'en arriver à avoir une communication qui est de confiance avec ces jeunes-là* (2 : 602). *On leur donne beaucoup plus de temps individuellement* (2 : 588). *Pis avec l'élève aussi, d'être là toute la journée, ça nous permet de voir l'élève autrement que dans une salle de classe* […] *autrement que juste assis sur leur chaise en écoute* (4 : 146).

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

3.10. Dixième condition : être ouvert aux changements

L'ouverture aux changements, dixième condition essentielle à la mise en place d'une pédagogie inclusive, est présente en contexte de tâche globale. Sans cette ouverture, la tâche globale ne pourrait fonctionner. La tâche globale ne serait en rien un frein à l'implantation d'une pédagogie inclusive, bien au contraire. Les enseignants qui œuvrent en contexte de tâche globale y voient plutôt une source importante de motivation et de dépassement de soi :

> *l'esprit de vivre ensemble comme on avait le goût tous les six* [enseignants] *d'avoir, pis de faire des projets,* [...] *c'est vraiment tripant. Fatigant physiquement, mais c'est vraiment tripant. Et de se rendre compte qu'on peut enseigner autrement que de les avoir assis à écouter en rang d'oignons, pis l'accord de l'adjectif qui peut être beaucoup plus agréable quand W* [*enseignant*] *ajoute son petit grain de sel à ma théorie, ou d'avoir comme deux enseignants qui parlent d'une même notion, ça les élèves on sent qui aiment ça* (1 : 52). *Tu as un temps de présence phénoménal avec la tâche globale. Ben d'abord, tu réduis ta fonction narrative d'au moins la moitié, quand ce n'est pas des deux tiers, alors tu réinvestis tout dans l'encadrement, la présence, les rencontres* (2 : 1036). *La tâche globale, ce n'est pas compliqué, mais c'est pas facile, je dirais que ça donne un défi...* (1 : 439).

CONCLUSION

Pour être réellement efficace, une pédagogie inclusive, tout comme la tâche globale, nécessite l'engagement et la collaboration d'une équipe d'enseignants qui travaillent en collaboration pour la réussite (pris au sens large du développement du citoyen actif et non pas au sens restrictif de la réussite scolaire) et la persévérance de tous les élèves, et ce, quelles que soient leurs difficultés ou défis particuliers. Bien que la tâche globale provienne de praticiens désireux de mieux répondre aux besoins de jeunes exclus du système scolaire ordinaire, cette organisation de l'enseignement répond à plusieurs conditions essentielles à la mise en place d'une école inclusive (Rousseau et Bélanger, 2004) en plus de s'inscrire dans deux des huit composantes essentielles à l'implantation d'une pédagogie inclusive à l'école secondaire (Fisher, Sax et Jorgensen, 1998). Que l'on parle de pédagogie inclusive ou de tâche globale, l'objectif visé reste le même, soit la pleine participation de l'élève dans tous les aspects de la vie scolaire, et ce, peu importe leurs difficultés ou leurs incapacités. Tout comme les enseignants en pédagogie inclusive, ceux qui œuvrent en contexte de tâche globale doivent adopter des pratiques enseignantes qui rejoignent

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

l'ensemble des élèves qui leur sont confiés. Toutefois, ces pratiques sont difficilement conciliables avec la structure actuelle de l'école secondaire. En effet, la restructuration de la gestion du temps est essentielle à l'implantation d'une pratique inclusive au secondaire (Fisher, Sax et Jorgensen, 1998). La tâche globale, un exemple concret de restructuration du temps d'enseignement, semble prometteur comme soutien à une pédagogie inclusive en contexte d'enseignement secondaire. En effet, en juxtaposant une partie des résultats qualitatifs de deux recherches portant sur la tâche globale, une première en contexte CFER et une seconde en contexte de secondaire 1er cycle, on parvient à établir un parallèle prometteur entre « tâche globale » et « conditions d'implantation d'une pédagogie inclusive ». Rappelons-le, une philosophie commune prônant l'équité est la première condition essentielle à l'implantation d'une pédagogie inclusive. Cette équité implique que tous les élèves aient un enseignement adapté à leurs besoins sans subir de discrimination. Une pédagogie inclusive exige ainsi une implication et un engagement de l'ensemble du personnel scolaire, puisque sa philosophie se doit d'être commune et collective. Mentionnons également que cette philosophie de l'équité ne doit pas être centrée sur la performance des élèves, mais plutôt sur un système de valeurs guidant les décisions et les actions de l'école. Les enseignants qui ont développé le modèle organisationnel de la tâche globale étaient motivés par une philosophie commune, celle d'offrir un enseignement adapté aux élèves ayant plus de difficultés à s'adapter au système scolaire ordinaire. Tout comme dans une pédagogie inclusive, l'engagement des intervenants scolaires est aussi nécessaire à la réussite de la tâche globale. Dans celle-ci, une grande importance est également accordée à la cohésion du groupe de jeunes qui évoluent dans un même projet de formation. En fait, le projet de formation de la tâche globale accentue trois grandes valeurs : la connaissance, la discipline et l'engagement. « La tâche globale a permis de vivre ces valeurs, de faire adopter des comportements qui les reflètent et de créer un cadre qui en soutient l'acceptation. Des personnes qui vivent ensemble ces valeurs se dynamisent, forment un groupe dont on décroche difficilement » (Arsenault, Brunelle, Gosselin et Maurice, 2002, p. 8). Le respect est une des valeurs principales mises de l'avant dans la tâche globale, puisque chacun des membres du groupe, élèves comme enseignants, doit pouvoir exprimer ses opinions en respectant celles des autres (Arsenault, Brunelle, Gosselin et Maurice, 2002).

Ce travail de concordance entre pédagogie inclusive et tâche globale mériterait d'être poussé encore plus loin par l'étude empirique de sa transférabilité en contexte inclusif au secondaire. Ce type d'étude permettrait, d'une part, de valider les propos de Fisher, Sax et Jorgensen (1998) tout en permettant de bonifier ou d'ajuster le fonctionnement en tâche

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

globale en contexte inclusif auprès d'une variété d'élèves et, d'autre part, de pousser plus loin l'analyse des composantes sous-jacentes à la tâche globale en contexte inclusif. Cela dit, rappelons que la tâche globale ne peut s'actualiser sans l'appui explicite d'une commission scolaire et d'une direction d'école. Ce mode innovant de fonctionnement ne peut non plus prendre naissance dans un contexte où les enseignants qui ne participent pas au projet de tâche globale y voient une menace ou une opportunité de s'opposer au changement en manifestant des attitudes négatives à l'égard de leurs pairs désireux de s'engager dans cette démarche. Enfin, signalons que l'équipe enseignante, responsable de la totalité de la formation d'un groupe de jeunes, doit être constituée sur une base volontaire et non pas à partir de remaniement imposé par une convention collective ou une démarche de redistribution des ressources humaines au sein d'une commission scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

Arsenault, R., D. Brunelle, J.-M. Gosselin et N. Maurice (2002). *La tâche globale. Le plaisir d'enseigner aux élèves en difficulté*, Victoriaville, Réseau québécois des CFER.

Arsenault, R., C. Bachand, J.-M. Gosselin, G. Leclerc et N. Maurice (1989). *La tâche globale. Clef pour l'organisation des cheminements particuliers*, Victoriaville, Commission scolaire de Victoriaville.

Baby, A. (2005). *Pédagogie des poqués*, Québec, Presses de l'Université du Québec, collection « Éducation/Recherche ».

Baby, A. et N. Rousseau (2004). « Le CFER, une pédagogie paradoxale et subversive », Communication présentée au colloque « Des modèles de service pour répondre aux besoins des élèves en difficulté, 72e Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) : La société des savoirs », Université du Québec à Montréal, 12 mai.

Fisher, D., C. Sax et C.M. Jorgensen (1998). « Philosophical foundations of inclusive education and school reform », dans C.M. Jorgensen (dir.), *Restructuring High Schools for All Students. Taking Inclusion to the Next Level*, Baltimore, Paul H. Brookes, p. 29-48.

Jorgensen, C.M., D. Fisher, C. Sax et K.L. Skoglund (1998). « Innovative scheduling, new roles for teachers, and heterogeneous grouping : The organizational factors related to student success in inclusive, restructuring schools », dans C.M. Jorgensen (dir.), *Restructuring High Schools for All Students. Taking Inclusion to the Next Level*, Baltimore, Paul H. Brookes, p. 49-70.

Karagiannis, A., W. Stainback et S. Stainback (1997). « Rational for inclusive schooling », dans S. Stainback et W. Stainback (dir.), *Inclusion. A Guide for Educators*, Baltimore, Paul H. Brookes, p. 3-15.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Lipsky, D.K. et A. Gartner (1996). « Inclusion, school restructuring, and the remaking of American society », *Harvard Educational Review*, *66*(4), p. 762-796.

Lupart, J.L. (1998). « Setting right the delusion of inclusion : Implications for Canadian school », *Canadian Journal of Education*, *23*(3), p. 254-264.

Maurice, N., R. Arsenault et J.-M. Gosselin (2002). *La tâche globale*, session de formation, École Benoît-Vachon, Sainte-Marie de Beauce.

Ministère de l'Éducation (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que subir*, Québec, Gouvernement du Québec. <http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/publications/choisir_f.pdf>. Consulté le 23 mars 2006.

Ministère de l'Éducation (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.

Rousseau, N. (2003a). *Les Centres de formation en entreprise et récupération. Pour une pédagogie émancipatrice*, Sherbrooke, Éditions du CRP.

Rousseau, N. (2003b). « Les centres de formation en entreprise et récupération (CFER) : l'école de la dernière chance ? », dans N. Rousseau et L. Langlois (2003) (dir.), *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 85-100.

Rousseau, N. (2004). « Le Centre de formation en entreprise et récupération : vers une plus grande participation sociale des jeunes ayant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation », *Vie pédagogique, 130*, février-mars, p. 40-43.

Rousseau, N. (en préparation). *La tâche globale : description exhaustive et degré d'appréciation par les enseignants des CFER et ceux du 1er cycle du secondaire des cheminements particuliers temporaires*, Manuscrit en préparation pour soumission au Presses de l'Université du Québec, collection « Éducation/Recherche ».

Rousseau, N. et S. Bélanger (2004). « Dix conditions essentielles à la mise en place d'une école inclusive », dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 347-372.

Rousseau, N. et S. Bélanger (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Rousseau, N. et L. St-Pierre (2003). « Les CFER comme lieu de stage non traditionnel en enseignement », dans N. Rousseau (dir.), *Les Centres de formation en entreprise et récupération. Pour une pédagogie émancipatrice*, Sherbrooke, Éditions du CRP, collection « Intégration Sociale », p. 41-64.

Rousseau, N., C. Vézina et D. Rhéaume (sous presse). « La transférabilité de la tâche globale en contexte d'enseignement secondaire : l'expérience de la polyvalente Benoît-Vachon », *Vie pédagogique*.

Schaffner, B.C. et B.E. Buswell (1996). « Ten crucial elements for creating inclusive and effective school communities », dans S. Stainback et W. Stainback (dir.), *Inclusion. A Guide for Educators*, Baltimore, Paul H. Brookes, p. 49-66.

Shapiro, A. (1999). *Everybody Belongs*, New York, Routledge Falmer.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Schroth, G., M.A. Moorman et H. Fullwood (1997). *Effects of Training on Teacher's Stages of Concern Regarding Inclusion,* Rapport de recherche, Commerce, Texas, Rural Education and Small Schools.

Stainback, S., W. Stainback et B. Ayres (1996). « Schools as inclusive communities », dans W. Stainback et S. Stainback (dir.), *Controversial Issues Confronting Special Education*, Boston, Allyn and Bacon, p. 31-43.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Postface

Carmen Dionne
Université du Québec à Trois-Rivières
carmen.dionne@uqtr.ca

Nadia Rousseau
Université du Québec à Trois-Rivières
nadia.rousseau@uqtr.ca

Dans le domaine de l'inclusion préscolaire et scolaire, il importe de passer de l'intention ou de l'attente des conditions optimales à l'action. Il ne s'agit cependant pas de n'importe quelle forme d'action. Pour qu'une intervention inclusive soit réussie, elle doit être réfléchie, planifiée, suivie et évaluée. En effet, il nous a été permis de constater qu'une inclusion spontanée, sans égard aux contextes, aux processus et mécanismes de planification, de collaboration et de suivi, pouvait entraîner des retombées négatives. N'oublions cependant pas que l'expérience concrète apporte également son lot de solutions.

Par ailleurs, pour une réelle démarche inclusive, chaque période de la vie de la personne ou cycle scolaire pose ses défis. Il serait illusoire de croire qu'il existe un modèle, une organisation de services, une pratique unique permettant de répondre aux besoins de tous. En matière d'inclusion, les solutions miracle sont rares… Et c'est tant mieux ! Cet état de fait oblige les différents partenaires de l'inclusion à se mobiliser et à tirer profit des ressources de chacun pour trouver des moyens originaux et novateurs

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

pour relever les défis. Tous doivent être mis à contribution. La pratique inclusive varie en fonction de chacune des communautés dans laquelle elle se déploie.

Pour qu'un tel phénomène se produise, des qualités sont cependant nécessaires. L'ouverture d'esprit, la souplesse, la connaissance et surtout la reconnaissance mutuelle entre les partenaires, incluant la famille de l'élève et l'élève lui-même : ce sont là des caractéristiques essentielles de toute démarche inclusive. Cette mise en commun des expertises ne peut qu'enrichir et consolider les efforts d'une communauté à répondre aux besoins de tous, y compris des élèves ayant des besoins particuliers.

Ces partenaires de l'inclusion comprennent également les chercheurs. Dan cet ouvrage, nous avons tenté d'illustrer la contribution du monde de la recherche au développement, à l'implantation et à l'évaluation des pratiques inclusives. Il importe que ces résultats soient partagés avec les milieux d'intervention. Nous avons la certitude que cette mise en commun créera la dynamique nécessaire au déploiement d'outils de soutien à l'inclusion. Le développement et la validation de ces outils, stratégies et instruments, méritent de devenir une priorité pour les chercheurs et les praticiens.

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Notices biographiques

Giulia Balboni détient un Ph. D. en psychologie sociale et en psychologie de la personnalité et est chercheure en psychométrie à l'Université du Val D'Aoste en Italie. Elle s'intéresse aux attitudes des personnes atteintes d'un retard intellectuel ainsi qu'à leurs comportements adaptatifs en ce qui a trait à l'inclusion scolaire et étudie la qualité de vie des personnes vivant avec cette déficience. Elle a publié ses recherches dans les revues *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, Research in Developmental Disabilities* et *American Journal on Mental Retardation*. Elle est membre de l'AAMR (American Association on Mental Retardation).

g.balboni@univda.it

Pauline Beaupré, psychologue et psychopédagogue, est professeure au module d'enseignement en adaptation scolaire et sociale de l'Université du Québec à Rimouski (campus Lévis). Elle est également membre du Centre interdisciplinaire de recherche en réadaptation et intégration sociale.

pauline_beaupre@uqar.qc.ca

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Paula Beckman est professeure au Département de l'éducation spéciale de l'Université du Maryland. Elle a développé plusieurs champs de recherche touchant, notamment, aux enfants « à risque » en raison de leur appartenance à des milieux défavorisés, au soutien des familles comprenant un enfant en situation de handicap et à l'intégration sociale de l'enfant présentant des incapacités dans sa communauté. Elle est également engagée sur le terrain où elle a lancé des programmes visant à favoriser la participation des enfants en situation de handicap dans des contextes sociaux ouverts.

pbeckman@umd.edu

Stéphanie Bélanger est orthopédagogue de formation. Elle travaille auprès d'élèves ayant des troubles d'apprentissage. Elle détient une maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Son mémoire porte sur les perceptions des enseignantes du primaire qui sont relatives à l'inclusion scolaire. Professionnelle de recherche à l'UQTR, ses intérêts portent sur les élèves ayant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, ainsi que sur la problématique de l'inclusion scolaire.

stephanie.belanger2@uqtr.ca

Gisela Chatelanat est professeure au sein de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Elle a développé différents thèmes de recherches : les interactions entre les mères et leurs jeunes enfants avec une déficience intellectuelle, l'intégration sociale et éducative de jeunes enfants en situation de handicap et la collaboration entre parents d'enfants avec un handicap et les professionnels. Elle est également engagée fortement sur le terrain de l'éducation spéciale auprès des personnes aux prises avec une déficience intellectuelle. Elle est membre de conseils de fondations et d'associations qui défendent les intérêts d'enfants et d'adultes présentant des incapacités intellectuelles.

gisela.chatelanat@pse.unige.ch

Andrée Courchesne est étudiante au baccalauréat en psychologie à l'Université Laval. Elle est également assistante de recherche.

Simona de Falco est doctorante en sciences de la cognition et de l'éducation à l'Université de Trento en Italie. Ses études portent sur les relations d'amitié des personnes souffrant d'un retard intellectuel et sur les

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

techniques d'observation appliquées aux enfants ayant des problèmes de développement. Elle s'est aussi intéressée à l'interculturalité et à l'inclusion scolaire des personnes handicapées.

simodefalco@yahoo.com

Carmen Dionne est détentrice d'une Chaire de recherche CRSH (Conseil de recherches en sciences humaines du Canada) en intervention précoce. Elle a complété un doctorat en psychopédagogie de l'Université de Montréal et une maîtrise en psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est professeure-chercheure au Département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et chercheure associée pour la Chaire de recherche Normand Maurice de cette même université. Ses principaux travaux portent sur les outils et les programmes d'intervention précoce auprès des enfants ayant des besoins particuliers. Elle s'intéresse également aux pratiques professionnelles en contexte d'inclusion auprès des personnes ayant des incapacités intellectuelles.

carmen.dionne@uqtr.ca

Jane Drummond, Ph. D., est infirmière universitaire depuis trente ans. Dans le cadre de sa pratique infirmière, elle plaide en faveur d'une orientation en fonction des aptitudes, où l'on valorise les forces des enfants et des familles. Elle est chef d'équipe du Child and Family Resiliency Research Program à l'Université de l'Alberta.

jane.drummond@ualberta.ca

Claude Dugas est titulaire d'un doctorat en kinésiologie obtenu à l'University of Waterloo. Il est professeur au Département des sciences de l'activité physique de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il enseigne dans le programme de formation des enseignants en éducation physique et des spécialistes en kinésiologie aux étudiants du baccalauréat et de la maîtrise. Il mène des études sur différentes thématiques liées à l'adaptation des pratiques pour favoriser l'inclusion des personnes ayant un handicap ou une déficience dans le cadre des activités physiques et sportives.

claude.dugas@uqtr.ca

Darcy Fleming, Ph. D., occupe un poste d'analyste du contrôle de la qualité au programme de Soutien à la famille pour enfants handicapés au gouvernement de l'Alberta. Il a récemment terminé un programme de trois ans d'études postdoctorales en mesure et évaluation de la petite

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

enfance au Community-University Partnership for the Study of Children Youth and Families. Il continue à adopter des approches écologiques pour comprendre et favoriser le sain développement des enfants.

darcy.fleming@ualberta.ca

Stéphanie Fortier est éducatrice physique de formation ; elle détient un baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et de la santé, à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle poursuit actuellement des études de deuxième cycle au Département des sciences de l'activité physique. Ses intérêts portent sur l'inclusion des enfants ayant une déficience ainsi que sur le développement moteur des enfants d'âge préscolaire.

stéphanie.fortier1@uqtr.ca

Diane Gauthier détient un doctorat en didactique portant sur la modélisation mathématique en enseignement des sciences au secondaire. Elle a été enseignante au secondaire pendant dix-neuf ans. Elle est actuellement professeure au Département des sciences de l'éducation et de psychologie de l'Université du Québec à Chicoutimi. Elle se consacre principalement à l'étude des modifications des pratiques éducatives et à la formation continue en enseignement des mathématiques et des sciences aux différents ordres d'enseignement.

diane_gauthier@uqac.ca

Georgette Goupil est psychologue et professeure titulaire au Département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal.

goupil.georgette@uqam.ca

Francine Julien-Gauthier est détentrice d'une maîtrise en éducation spécialisée de l'Université de Sherbrooke et termine un doctorat en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est membre du Laboratoire de recherche en santé mentale de l'UQTR (Aidenfant) et s'intéresse à l'inclusion préscolaire ainsi qu'à la transition école-vie active pour les personnes qui présentent une déficience intellectuelle. Elle œuvre depuis plus de 20 ans comme agent de recherche au Centre de services en déficience intellectuelle de la Mauricie et du Centre-du-Québec.

francine.julien-gauthier@uqtr.ca

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Gerard M. Kysela, Ph. D., est le directeur clinique du Family Centred Practices Group, qui offre des programmes intensifs d'intervention précoce en matière de comportement au préscolaire pour les enfants classés sur le continuum des troubles du spectre autistique. Il a été pendant vingt-huit ans professeur en psychopédagogie et il est professeur émérite à l'Université de l'Alberta.

gkysela@gpu.srv.ualberta.ca

Judy L. Lupart est professeure au Département de psychopédagogie à l'Université de l'Alberta depuis janvier 2003, et titulaire d'une chaire de recherche du Canada en éducation spécialisée à cette même université. Elle a été directrice et fondatrice du Center for Gifted Education à l'Université de Calgary et la rédactrice et fondatrice de la revue *Exceptionality Education Canada*. Sa recherche, ses publications et son enseignement portent sur l'éducation inclusive et la transformation des écoles ; la cognition, le transfert et les applications pédagogiques ; les troubles d'apprentissage, la douance et les élèves en difficulté ; ainsi que sur les réalisations des filles et des femmes.

judy.lupart@ualberta.ca

Linda McDonald, Ph. D., est professeure et directrice du Département de psychopédagogie de la Faculté d'éducation à l'Université de l'Alberta. Elle est responsable d'un programme de recherche dans le domaine de la résilience des enfants et des familles et elle joue un rôle de premier plan dans les programmes d'intervention précoce en Alberta, Canada.

linda.mcdonald@ualberta.ca

Britt-Marie Martini-Willemin est collaboratrice scientifique au sein de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève où elle a une charge d'enseignement et d'accompagnement des étudiants en « éducation spéciale » en stage sur le terrain éducatif. Par ailleurs, elle prépare une thèse de doctorat sur les projets pédagogiques formulés et les projets de vie future qui sont envisagés pour des élèves avec une trisomie 21, scolarisés dans des institutions spécialisées (canton de Vaud en Suisse). Ses domaines d'intérêt sont : l'intégration sociale des enfants et des adultes présentant des incapacités intellectuelles, la collaboration entre les parents d'enfants en situation de handicap et les professionnels, et la pédagogie / didactique de l'articulation théorie-pratique.

britt-marie.martini-willemin@pse.unige.ch

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Janine Odishaw est doctorante et s'intéresse à l'éducation spécialisée au Département de psychopédagogie à l'Université de l'Alberta. Sa recherche doctorale porte sur les fonctions exécutives et les tests d'intelligence chez les enfants et adolescents atteints d'un trouble du spectre de l'alcoolisation fœtale (TSAF). Dans sa recherche, elle s'intéresse à l'éducation inclusive, au TSAF et aux pratiques d'évaluation visant les personnes qui ont des déficiences développementales.

jodishaw@ualberta.ca

Marie-Ève Pelletier est ergothérapeute. Elle complète actuellement une maîtrise en médecine expérimentale à l'Université Laval. Elle s'intéresse aux préalables scolaires et à la transition à l'école, particulièrement pour les enfants provenant de milieux défavorisés.

Annie Pomerleau est ergothérapeute à l'Université du Québec à Rimouski, formatrice et coordonnatrice de recherche.

anie.pomerleau@rea.ulaval.ca

Jean-Robert Poulin est détenteur d'un doctorat en orthopédagogie de l'Université de Montréal. Professeur titulaire au Département des sciences de l'éducation et de psychologie de l'Université du Québec à Chicoutimi, il a mené de nombreux travaux de recherche sur l'intégration scolaire ainsi que sur le développement professionnel des enseignants dans ce domaine. Depuis quelques années, il s'intéresse tout particulièrement à la question de l'apprentissage coopératif dans les classes ordinaires où sont intégrés des élèves ayant une déficience intellectuelle.

jean-robert_poulin@uqac.ca

Nadia Rousseau est détentrice d'un doctorat en psychopédagogie et d'une maîtrise en éducation spécialisée de l'Université de l'Alberta. Professeure en adaptation scolaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières depuis 1998, elle a commencé sa carrière universitaire à l'Université de l'Alberta dans les domaines de la supervision de stage et de la pédagogie de l'inclusion scolaire. Titulaire de la Chaire de recherche Normand Maurice et chercheure régulière au CRIRES, elle s'intéresse tout particulièrement à l'expérience scolaire des jeunes ayant des besoins particuliers et à la connaissance de soi des jeunes ayant des troubles d'apprentissage.

nadia.rousseau@uqtr.ca

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Sylvie Tétreault, ergothérapeute et détentrice d'un doctorat en travail social, est professeure au Département de réadaptation de la Faculté de médecine de l'Université Laval. Elle est également membre du Centre interdisciplinaire de recherche en réadaptation et intégration sociale.

sylvie.tetreault@rea.ulaval.ca

Paola Venuti est professeure de psychologie dynamique et de psychologie clinique à l'Université de Trento en Italie. Elle enseigne également à l'École universitaire spécialisée pour les enseignants des classes ordinaires et spécialisées. Elle s'intéresse aux techniques d'observation appliquées aux enfants normaux et à ceux qui ont des troubles du développement. Elle a publié deux livres sur le sujet (Carocci, 2000 ; Giunti, 1986) et coordonné des recherches dans le domaine *cross-cultural* et sur l'inclusion scolaire des personnes handicapées. Elle a publié ses recherches dans les revues *Child Development*, *Parenting* et *Journal of Family Psychology*.

venuti@form.unitn.it

Caroline Vézina détient un baccalauréat en littératures française et québécoise de l'Université Laval et elle est étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Son projet de maîtrise porte sur le récit de vie et son influence sur le développement des compétences langagières et de la connaissance de soi des jeunes ayant des difficultés d'apprentissage. Elle est également assistante de recherche pour la Chaire de recherche Normand Maurice où elle s'intéresse particulièrement à la tâche globale.

Caroline.vezina@uqtr.ca

Raymond Vienneau possède un doctorat en psychopédagogie de l'Université de Montréal. Il travaille dans le milieu de l'éducation depuis vingt ans. Ses intérêts en recherche portent principalement sur l'inclusion scolaire des élèves avec handicaps ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, et plus récemment sur la pédagogie de l'inclusion. Il est professeur agrégé et vice-doyen à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton.

vienner@umoncton.ca

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Shelley Watson est doctorante en psychopédagogie à l'Université de l'Alberta. Sa recherche porte principalement sur l'expérience familiale du processus du diagnostic lorsqu'un enfant présente un trouble de développement. Elle s'intéresse également à l'éducation sexuelle, à la prévention des mauvais traitements et au diagnostic génétique.

shelley.watson@ualberta.ca

Jessica L. Whitley est doctorante au Département de psychopédagogie à l'Université de l'Alberta. Elle poursuit ses études dans le domaine de l'éducation inclusive et, dans le cadre de sa thèse, elle élabore actuellement un modèle de rendement visant les élèves qui ont des troubles d'apprentissage. Dans sa recherche, elle s'intéresse à la réforme scolaire, aux pratiques efficaces d'inclusion et aux élèves à risque.

jwhitley@ualberta.ca

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

PARTICULARITÉS DES OUVRAGES DE LA COLLECTION ÉDUCATION-RECHERCHE

La collection Éducation-Recherche présente les nouvelles orientations en éducation par le biais de résultats de recherche, et de réflexions théoriques et pratiques. Des outils de formation et d'intervention ainsi que des stratégies d'enseignement et d'apprentissage sont également présentés lorsqu'ils ont été validés, implantés et évalués dans le cadre de recherches. Les ouvrages à caractère scientifique doivent décrire une démarche rigoureuse de recherche et d'analyse ainsi que les résultats obtenus.

Afin d'assurer la rigueur scientifique des textes publiés, chacun d'eux est soumis à un processus d'arbitrage avec comité de lecture et évaluations externes. De plus, les délais de publication sont réduits au minimum afin de conserver l'actualité et l'à-propos des articles, recherches et études réalisés par les chercheurs et chercheures. Chaque texte est évalué par deux arbitres : un membre du comité de lecture de la collection et un spécialiste du domaine. Ces évaluations portent sur la pertinence du document et sur sa qualité scientifique (cohérence entre la problématique, les objectifs et la démarche méthodologique ; profondeur des analyses ; pertinence des conclusions…).

Membres du comité de lecture

Jean Archambault (Université de Montréal), Nancy Bouchard (UQAM), Paul Boudreault (UQO), Jean-François Boutin (UQAR, antenne Lévis), Jacques Chevrier (UQO), Christine Couture (UQAC), Colette Deaudelin (Université de Sherbrooke), Godelieve Debeurme (Université de Sherbrooke), Serge Desgagné (Université Laval), Louise Dupuy-Walker (UQAM), Moussadak Ettayebi (UQAM), Diane Gauthier (UQAC), Claude Genest (UQTR), Jacinthe Giroux (UQAM), Charlotte Guérette (Université Laval), Abdelkrim Hasni (Université de Sherbrooke), France Henri (TÉLUQ-UQAM), Gaby Hsab (UQAM), Philippe Jonnaert (UQAM), Jean-Claude Kalubi (Université de Sherbrooke), Carol Landry (Université Laval), Frédéric Legault (UQAM), Marie-Françoise Legendre (Université Laval), Daniel Martin (UQAT), Pierre Mongeau (UQAM), Denise Normand-Guérette (UQAM), Richard Pallascio (UQAM), Florian Péloquin (Cégep régional de Lanaudière), Denis Rhéaume (INRS), Jeanne Richer (Cégep de Trois-Rivières), Marie-Carmen Rico de Sotelo (UQAM), Magali Robitaille (UQAM), Ghislain Samson (Université de Sherbrooke), Lorraine Savoie-Zajc (UQO), Noëlle Sorin (UQTR), Hassane Squalli (Université de Sherbrooke), Carole St-Jarre (chercheure en éducation), Lise St-Pierre (Université de Sherbrooke), Anne Roy (UQTR), Marjolaine St-Pierre (UQAM), Gilles Thibert (UQAM), Michèle Venet (Université de Sherbrooke), Suzanne Vincent (Université Laval).

Personnes qui ont arbitré des textes de l'ouvrage collectif

Claire Beaumont (Université de Sherbrooke), Nathalie Bélanger (OISE, University of Toronto), Christiane Benoît (UQO), Diane Biron (Université de Sherbrooke), Nicole Chevalier (UQAM), Germain Couture (Direction de la recherche et de l'enseignement, Centre de services en déficience intellectuelle, Mauricie–Centre-du-Québec), Hermann Duchesne (Collège universitaire de Saint-Boniface), Yves Lachapelle (UQTR), Claudine Mary (Université de Sherbrooke), Ghyslain Parent (UQTR), Pierre Potvin (UQTR), Robert Rigal (UQAM), Sylvie Rocque (Université de Montréal), Nathalie Trépanier (Université de Montréal).

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré de : *Transformation des pratiques éducatives*, C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives,* C. Dionne et N. Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Dans la collection ÉDUCATION-RECHERCHE

Imaginaires métissés
en littérature pour la jeunesse
Sous la direction de Noëlle Sorin
2006, ISBN 2-7605-1419-6, 174 pages

Le manuel scolaire
Un outil à multiples facettes
Sous la direction de Monique Lebrun
2006, ISBN 2-7605-1406-4, 356 pages

La violence au préscolaire et au primaire
Les défis et les enjeux de la collaboration entre l'école et les parents
Sous la direction de Maryse Paquin et Marie Drolet avec la collaboration de Rachel Hasan
2006, ISBN 2-7605-1383-1, 360 pages

Pédagogie et psychologie des émotions
Vers la compétence émotionnelle
Sous la direction de Louise Lafortune, Marie-France Daniel, Pierre-André Doudin et al.
2005, ISBN 2-7605-1360-2, 266 pages

Récits exemplaires de pratique enseignante
Analyse typologique
Serge Desgagné
2005, ISBN 2-7605-1358-0, 248 pages

Formation des adultes aux cycles supérieurs
Quête de savoirs, de compétence ou de sens?
Sous la direction de Carol Landry et Jean-Marc Pilon
2005, ISBN 2-7605-1352-1, 236 pages

Pensée et réflexivité
Théories et pratiques
Sous la direction de Richard Pallascio, Marie-France Daniel et Louise Lafortune
2004, ISBN 2-7605-1284-3, 240 pages

Les réformes curriculaires
Regards croisés
Sous la direction de Philippe Jonnaert et Armand M'Batika
2004, ISBN 2-7605-1277-0, 318 pages

La recherche-intervention éducative
Transition entre famille et CPE
Sous la direction de François Tochon et Jean-Marie Miron
2004, ISBN 2-7605-1279-7, 264 pages

De la décentralisation au partenariat
Administration en milieu scolaire
Sous la direction de Marjolaine Saint-Pierre et Luc Brunet
2004, ISBN 2-7605-1283-5, 296 pages

Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos
Sous la direction de Louise Lafortune, Colette Deaudelin, Pierre-André Doudin et Daniel Martin
2003, ISBN 2-7605-1250-9, 314 pages

Collaborer pour apprendre et faire apprendre – La place des outils technologiques
Sous la direction de Colette Deaudelin et Thérèse Nault
2003, ISBN 2-7605-1228-2, 296 pages

Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes – Vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices
Sous la direction de Nadia Rousseau et Lyse Langlois
2003, ISBN 2-7605-1226-6, 218 pages

Pédagogies.net
L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage
Sous la direction de Alain Taurisson et Alain Senteni
2003, ISBN 2-7605-1227-4, 334 pages

Concertation éducation travail
Politiques et expériences
Sous la direction de Marcelle Hardy
2003, ISBN 2-7605-1130-8, 252 pages

La formation en alternance
État des pratiques et des recherches
Sous la direction de Carol Landry
2002, ISBN 2-7605-1169-3, 378 pages

L'affectivité dans l'apprentissage
Sous la direction de Louise Lafortune et Pierre Mongeau
2002, ISBN 2-7605-1166-9, 256 pages

Les didactiques des disciplines
Un débat contemporain
Sous la direction de Philippe Jonnaert et Suzanne Laurin
2001, ISBN 2-7605-1153-7, 266 pages

La formation continue
De la réflexion à l'action
Sous la direction de Louise Lafortune, Colette Deaudelin, Pierre-André Doudin et Daniel Martin
2001, ISBN 2-7605-1147-2, 254 pages

Le temps en éducation
Regards multiples
Sous la direction de Carole St-Jarre et Louise Dupuy-Walker
2001, ISBN 2-7605-1073-5, 474 pages

Pour une pensée réflexive en éducation
Sous la direction de Richard Pallascio et Louise Lafortune
2000, ISBN 2-7605-1070-0, 372 pages

© 2006 – Presses de l'Université du Québec
Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré de: *Transformation des pratiques éducatives*, Carmen Dionne et Nadia Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1432-3 • D1432N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés